

**INTIMIDAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA:  
expressões da violência entre pares na cultura escolar**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ALCIONE MELO TRINDADE DO NASCIMENTO**

**INTIMIDAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA:  
expressões da violência entre pares na cultura escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jaileila de Araújo Santos

RECIFE  
2009

**Nascimento, Alcione Melo Trindade do**

**Intimidações na adolescência : expressões da violência entre pares na cultura escolar / Alcione Melo Trindade do Nascimento. – Recife: O Autor, 2009.**

**203 folhas : il., graf., tab.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2009.**

**Inclui: bibliografia, apêndices e anexos.**

**1. Psicologia social. 2. Violência na escola. 3. Intimidação entre estudantes. 4. Adolescentes – Interação social. I. Título.**

**159.9  
150**

**CDU (2. ed.)  
CDD (22. ed.)**

**UFPE  
BCFCH2009/76**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO**

**INTIMIDAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA:  
expressões da violência entre pares na cultura escolar**

Comissão Examinadora:

*Jaileila de Araújo Santos*

Profª Drª Jaileila de Araújo Santos

1º Examinador/Presidente

*Ângela Maria de Oliveira Almeida*

Profª Drª Ângela Maria de Oliveira Almeida

2º Examinador

*Fátima Maria Leite Cruz*

Profª Drª Fátima Maria Leite Cruz

3º Examinador

Recife, 26 de fevereiro de 2009

## **DEDICATORIA**

Ao meu companheiro Mozart,  
Por estar ao meu lado neste projeto.

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa nunca é construído sozinho. Por esse motivo, venho agradecer às várias pessoas que, com seu carinho e disponibilidade, possibilitaram a conclusão deste projeto.

À minha mãe que, com sua fé e coragem, esteve sempre ao meu lado; ao meu pai que me iniciou no mundo apaixonante dos livros; e aos meus dois irmãos, Sérgio, pela compreensão para as minhas ausências familiares, e Cláudio, pelo seu entusiasmo.

À minha querida Professora e orientadora Jaileila de Araújo que, por sua sabedoria, paciência e competência, esteve sempre ao meu lado, sendo uma companheira fundamental nesta trajetória cheia de descobertas e incertezas, ao mesmo tempo que foi acolhedora e decidida nos momentos certos. Agradeço a sua amizade e disponibilidade afetiva nesta empreitada.

Aos meus amigos André Gustavo Ferreira e Xênia da Silva, por sua disponibilidade nas leituras flutuantes do texto.

Às minhas colegas companheiras do mestrado, em especial a Kátia Lacerda, por seu companheirismo, disponibilidade e preciosa ajuda na observação detalhada do texto e nas trocas afetivas.

A Laís Oliveira, por sua dedicação, entusiasmo e afeto nas filmagens de todos os grupos focais, sem a qual não seriam possíveis os registros audiovisuais.

À colega Michele Araújo, pelos preciosos avisos e trocas afetivas da vida diária: foi bom conhecê-la.

A Fernanda Sardelich, por sua capacidade em atrair e pensar na turma do mestrado como um todo. A todos os colegas e às colegas que formaram esta segunda turma do mestrado: foi muito bom conviver com vocês.

Aos docentes deste Programa de Pós-Graduação em Psicologia, por viabilizarem um sonho pessoal. Especialmente ao professor Felipe Rios que, com sua leveza, forneceu conteúdos substanciais para colocar de pé o projeto; à professora Fátima Santos que, com sua

experiência e acolhimento, sempre foi atenciosa; à professora Izabel Pedrosa que, com sua coragem de duvidar, ensinou-me que em ciência nem tudo é unanimidade.

A Alda Moura, atenciosa secretária do programa de pós-graduação em psicologia, por seu cuidado e preocupação em responder às nossas dúvidas e encaminhar os nossos processos com zelo e dedicação.

A Laudelino Menezes, por sua disponibilidade e paciência no cotidiano familiar.

À amiga Fátima Nogueira, pelo apoio afetivo e criação das imagens digitais.

À colega de psicodrama Vanessa Benevides que me acompanhou no primeiro grupo focal.

À querida Professora da graduação em psicologia da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) Ana Lúcia Francisco, por seu entusiasmo e carinho.

A todos os adolescentes que participaram corajosamente deste projeto, expondo suas vidas e relações afetivas para uma desconhecida, confiando e acreditando na nossa relação.

Ao corpo técnico-pedagógico e aos docentes do Colégio investigado, professores que foram tolerantes por receberem-me em suas aulas, e, em especial, à pessoa da psicóloga Lavínia de Melo, por ter viabilizado todos os encaminhamentos solicitados, decorrentes da pesquisa, por seu acolhimento e atenção durante o longo tempo no campo, sem a qual seria impossível a conclusão da pesquisa.

# SUMÁRIO

DEDICATORIA

AGRADECIMENTOS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....</b>  | <b>12</b> |
| 1.1 - Primeiros estudos e levantamentos sobre violência nas escolas.....                | 12        |
| 1.2 - Pesquisando o <i>bullying</i> ou intimidação.....                                 | 27        |
| <b>2 - APONTAMENTOS TEÓRICOS.....</b>   | <b>33</b> |
| 2.1 - Abordagens socioculturais.....  | 33        |
| 2.1.a - Psicologia sociohistórica de Lev Semenovich Vygotsky.....                       | 33        |
| 2.1.b - A Psicologia Cultural de Jerome Bruner.....                                     | 36        |
| 2.1.c - Rede de Significações (RedSig).....   | 41        |
| 2.2 - Conceituando a(s) adolescência(s).....  | 44        |
| 2.3 - Das violências à intimidação entre pares de adolescentes no contexto escolar..... | 48        |
| 2.4 - As <i>possíveis</i> causas da violência nas escolas.....                          | 52        |
| 2.5 - Sobre a intimidação: perspectiva clínica e sociocultural.....                     | 54        |
| <b>3 - APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>  | <b>61</b> |
| 3.1 - A abordagem metodológica ao fenômeno da intimidação.....                          | 61        |
| 3.2 - Aproximações com o campo de investigação.....                                     | 63        |
| 3.3 - Os contatos iniciais com o Colégio X.....   | 64        |
| 3.4 - Procedimentos de coleta de dados.....   | 65        |
| 3.4.a - 1ª Etapa: A observação participante.....  | 65        |
| 3.4.a.1 - Os contatos iniciais com os adolescentes.....                                 | 67        |
| 3.4.b - 2ª Etapa: Os Grupos Focais.....   | 68        |
| 3.4.c - Os objetivos dos Grupos Focais.....   | 69        |
| 3.4.d - O Grupo Focal I (GF I).....   | 70        |
| 3.4.d.1 - O convite.....  | 70        |
| 3.4.d.2 - A dinâmica do Grupo Focal I.....  | 71        |
| 3.4.e - Observação flutuante.....   | 73        |
| 3.4.f - Entrevista com Grupo Focal II (GF II).....                                      | 73        |
| 3.4.f.1 - A dinâmica do Grupo Focal II.....   | 74        |
| 3.4.f.2 - O questionário socioeconômico cultural.....                                   | 76        |

|          |   |   |            |
|----------|---|---|------------|
| 3.4.g    | - | O Grupo Focal III (GF III).....   | 77         |
| 3.4.g.1  | - | A dinâmica do Grupo Focal III.....  | 77         |
| 3.5      | - | Procedimentos de análise dos dados.....   | 79         |
| 3.5.a    | - | Os procedimentos para a análise dos dados da observação participante.....   | 79         |
| 3.5.b    | - | Os procedimentos para a análise dos grupos focais.....  | 80         |
| 3.5.c    | - | Os procedimentos de categorização dos dados do questionário socioeconômico cultural.....  | 86         |
| <b>4</b> | - | <b>ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS.....</b>  | <b>88</b>  |
| 4.1      | - | Apresentação dos dados.....   | 88         |
| 4.1.a    | - | O Colégio X.....  | 88         |
| 4.1.b    | - | A rotina, as disciplinas ministradas, as reuniões e as atividades pedagógicas.....  | 91         |
| 4.1.c    | - | O Conselho de Classe.....   | 93         |
| 4.1.d    | - | A reunião com os pais.....  | 94         |
| 4.1.e    | - | Características da relação professor-aluno.....   | 95         |
| 4.1.f    | - | Os adolescentes.....  | 98         |
| 4.2      | - | Análise panorâmica dos dados.....   | 104        |
| 4.2.a    | - | Aspectos socioeconômicos da matriz sociohistórica.....  | 104        |
| 4.2.b    | - | Aspectos políticos da matriz sociohistórica.....  | 108        |
| 4.2.c    | - | Aspectos histórico-culturais da matriz sociohistórica.....  | 113        |
| 4.3      | - | Discussão dos grupos focais.....  | 119        |
| 4.3.a    | - | 1º Núcleo: Os balizadores da identidade adolescente: da imagem corporal à Fera X como referência para a identidade adolescente..... | 119        |
| 4.3.b    | - | 2º Núcleo: O intimidador: <i>Alguém se junta, escolhe um bode expiatório e começa a tratá-lo mal</i> .....                          | 130        |
| 4.3.c    | - | 3º Núcleo: No fio da navalha: brincadeiras e violências no grupo de amigos.....   | 138        |
| 4.3.d    | - | 4º Núcleo: A vítima: presa numa <i>apatia infeliz</i> .....   | 147        |
| 4.3.e    | - | 5º Núcleo: A próxima vítima.....  | 155        |
| <b>5</b> | - | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>161</b> |
| <b>6</b> | - | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>165</b> |
| <b>7</b> | - | <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>175</b> |
| <b>8</b> | - | <b>ANEXO.....</b>   | <b>200</b> |

## RESUMO

O presente estudo situa-se no debate sobre violências nas escolas a partir de uma abordagem sociocultural da psicologia social e do desenvolvimento. Nele investigou-se uma modalidade de violência que acontece no contexto escolar entre pares de adolescentes, denominada de bullying e/ou intimidação – assunto que vem conquistando visibilidade nas mais diversas mídias e campos de pesquisa científica dados seu avanço e incidência em escolas públicas e privadas, frequentadas por diferentes classes sociais. A intimidação é definida como um fenômeno que ocorre através de ataques intencionais, físicos ou verbais, praticados por um ou mais sujeitos, ao longo do tempo, contra uma ou mais pessoas que estejam em situação de desvantagem física ou psicológica. Tal prática é considerada como uma violência relacional porque nega a alteridade e os direitos fundamentais de expressão subjetiva num contexto escolar, que deveria ser seguro e acolhedor. Portanto, o objetivo desta dissertação foi compreender os significados e sentidos produzidos por adolescentes, sobre as práticas de intimidação. Para tanto, foram investigados estudantes adolescentes de 16 a 18 anos (11 moças e 17 rapazes), que cursavam o 1º e o 2º ano do Ensino Médio num colégio público de excelência na cidade do Recife/PE. Os referenciais teóricos do estudo foram a psicologia sociohistórica, a psicologia cultural e a Rede de Significações. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com uso dos recursos da observação participante e grupos focais. Nos grupos e entre pares, os adolescentes expressaram, através da técnica de construção de imagens, dos comentários e do procedimento de autoscopia, reflexões, sentimentos, depoimentos e preocupações sobre a intimidação. De todas as informações registradas, destacou-se o significado das relações horizontais, construídas ao longo dos anos entre pares, circunscritas ao contexto escolar. Principalmente as relações de amizade, base afetiva e instrumental, que configuravam diversas dinâmicas de sustentação e silenciamento diante das práticas de intimidação entre os colegas. O senso crítico as situações de exposição e desrespeito aos colegas era sacrificado a favor da manutenção da homogeneidade e da cultura do grupo de amigos, da conservação da intimidade, do apoio às práticas de intimidação, devido ao medo de perder a posição conquistada no grupo. Essa rede de interações promovia intimidações a partir dos valores culturalmente significativos para aquela escola. Intimidações que feriam e magoavam os intimidados, despertando conflitos internos e externos, os quais eram relevados por serem iniciados por amigos e ao se apresentarem mascarados pelo tom de brincadeiras, perpetuando um ciclo de violência relacional.

**Palavras-chave:** violências nas escolas, intimidação/bullying, cultura de pares adolescentes, matriz sociohistórico-cultural.

## ABSTRACT

The present study is about violence in schools with a sociocultural view from social psychology and development psychology. Precisely, this work investigates a kind of violence, known as bullying and/or intimidation, which happens in schools with pairs of teenagers – a subject that has gained more visibility in various media and fields of scientific research because of its growth and incidence in public and private schools, attended by people from privileged and unprivileged social classes. Intimidation is defined as a phenomenon that occurs through intentional attacks, physical or verbal, committed by one or more individuals against one or more persons who are physically or psychologically disadvantaged. This practice is considered a relational violence because it denies otherness and the fundamental rights of subjective expression in a school, a place that should be safe and warm. Therefore, the objective of this dissertation was to understand the meanings and feelings produced by middle-class teenagers, in a school context, on the practices of intimidation. Thus, middle class teenage students aged 16-18 years (11 girls and 17 boys), from the first to the second year of high school in an outstanding public school in Recife / PE, were investigated. Theoretical references of the study were the socio-historical psychology, cultural psychology and network of meanings. The methodology used was qualitative, based on participant observation, focus groups and socioeconomic questionnaire. In groups and pairs, the teenagers expressed thoughts, feelings, testimonials and concerns about the intimidation, through the techniques of image construction, comments and with the autoscopia procedure. From all the information collected, we highlight the importance of horizontal relationships, built over the years among pairs, limited to the school context. Especially the relations of friendship, affective and instrumental base, that shaped the dynamics of support and silence face practices of intimidation among colleagues. The critical thinking over situations of disrespect and vulnerability was sacrificed in favor of maintaining the homogeneity and peer group culture, the conservation of intimacy, supporting practices of intimidation due to fear of losing social status achieved among peers. The intimidation promoted within this social network was based on values culturally significant to the group. Intimidation that hurt the victims, raising internal and external conflicts, which were underestimated as they came from friends and had the tone of “joke” - perpetuating a cycle of relational violence.

Keywords: school violence, intimidation / bullying, pairs teenage peer group culture, socio-historical-cultural approach.

## INTRODUÇÃO

Este estudo investiga uma modalidade de violência entre pares de adolescentes, que ocorre no interior das escolas, denominada de bullying e que, doravante, trataremos por intimidação<sup>1</sup>. O interesse pelo tema começou a ser desenhado a partir das inquietações profissionais como psicóloga, através da realização de oficinas em espaços educacionais e terapêuticos com grupos de crianças e adolescentes que pertenciam à classe média, com condições de acesso a bens e serviços. Nas oficinas, o que mais nos chamava a atenção eram o número significativo e a constância de interações agressivas e desrespeitosas entre os pares de adolescentes, a despeito das normas de convivência. Interações que não cediam mediante as intervenções da coordenação da oficina, contribuindo para minar a ideia de que no interior das escolas haveria um relacionamento respeitoso e acolhedor, como condição necessária para a manutenção de um bom clima educacional e a obtenção da aprendizagem.

Outra razão que nos levou a abordar o fenômeno, para além das motivações pessoais descritas acima, foi a de contribuir para a criação de um campo de articulação da psicologia com a educação que inspirasse práticas psicossociais inseridas nas discussões da psicologia e que penetrasse o cotidiano das relações interpessoais dos adolescentes na escola. Uma perspectiva que contextualizasse socialmente o fenômeno da intimidação e visasse refletir o desenvolvimento da adolescência contemporânea, evitando, assim, uma explicação eminentemente clínica, que teima em focalizar apenas aspectos da personalidade dos envolvidos.

Busca-se, aqui, refletir sobre a violência na escola entre pares de adolescentes numa cultura escolar considerada de excelência. Afinal, as pesquisas que investigam a violência nas escolas, na maioria das vezes, priorizam estudos comparativos entre escolas pertencentes às classes sociais diferentes e, sobretudo, escolas públicas com sérios problemas estruturais, sendo raras as que focam apenas as escolas públicas com perfil de qualidade e que aglomeram alunos de diferentes condições socioeconômicas. As pesquisas sobre violências nas escolas comumente destacam os atos cotidianos de desrespeito relatados por professores e alunos, que

---

<sup>1</sup> À página 28 deste trabalho, justificamos o uso da palavra *Intimidação* em substituição à palavra *Bullying*.

também foram presenciados por nós no cotidiano educacional. Quanto as estratégias de enfrentamento da violência pelas unidades de ensino – promovendo palestras sobre agressividade, limites e indisciplina, numa tentativa de sensibilizar os pais e os filhos quanto às noções básicas de cidadania, ou ainda ações como a aquisição de equipamentos de segurança, tais como câmara dentro e fora da sala de aula, cartões com chips para os alunos, vigilância total sobre todos os docentes e funcionários – estas são tão múltiplas e dinâmicas quanto às próprias violências .

Dessa forma, dentre as várias modalidades de violências que ocorrem nas escolas as que se aproximariam ao foco da nossa pesquisa, na literatura, é descrita como intimidação.

Na presente pesquisa o **objetivo geral** foi compreender os significados e sentidos produzidos por adolescentes, em contexto escolar, acerca das práticas de intimidação. Os **objetivos específicos** foram: **a.** circunscrever o contexto escolar e os modos de sociabilidade que os adolescentes experimentam, relacionando-os com as práticas de intimidação; **b.** identificar as práticas de intimidação privilegiadas pela cultura de pares adolescentes, relacionando-as com as condições históricas, sociais, que os constituem; e, por fim; **c.** entender a dinâmica da intimidação, considerando os significados e sentidos produzidos pelos atores envolvidos na cena.

O presente trabalho se insere na linha 2 (dois) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, denominado processos sociointerativos e desenvolvimento humano.

# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

## 1.1 Primeiros estudos e levantamento sobre violência nas escolas

As primeiras pesquisas sobre violência nas escolas ocorreram na França, entre as décadas de sessenta e setenta do século passado.

A rigor, os estudos sobre a violência escolar na França começaram com pesquisas sociológicas sobre a temática da indisciplina e desordem escolar. No rastro da herança do sociólogo francês E. Durkheim (1858-1917), Testanière em 1967 (apud DEBARBIEUX, 2001) inicia um grande levantamento em 64 liceus de uma academia e em instituições religiosas para abordar a violência dos alunos. Esta passa a ser entendida como uma resistência aos princípios civilizatórios. Testanière encontra dois tipos de bagunça e chega a calcular os seus *índices de bagunça*. O primeiro compreende as bagunças absorvidas pelo estabelecimento de ensino que diziam respeito aos rituais de iniciação, com o caráter de reforçar a sociabilidade e coesão grupal, que ocorriam nos recreios, assim como as loucuras do carnaval e os trotes aos novatos. Para Testanière as bagunças eram consideradas como desordens escolares e estariam numa esfera da instituição escolar que, por muito tempo, ninguém ousaria chamá-las de violência. Um segundo tipo de bagunça, que não se apresentava com características coletivas, mas com consequências na organização escolar, Testanière (apud DEBARBIEUX, 2001, p. 165) denominou-o de “bagunça anômica”. Estes tipos de bagunça foram relacionadas num período que coincidia com a entrada de alunos de outras classes sociais nos liceus, espaços antes reservados para os filhos das elites. Foi vista como um desequilíbrio e o fim de uma tradição escolar, ao mesmo tempo que demonstrava as barreiras deste sistema de ensino ao novo público.

Essa situação demonstrava para Testanière, a posição de uma classe social favorecida que utilizava para si a aculturação dos liceus e das instituições religiosas, reforçando uma situação social, que excluía um contingente de alunos das classes populares.

A década de 1970 foi premiada com as valiosas contribuições dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) sobre o

conceito de *violência simbólica* ou a violência invisível, porém com efeitos concretos na vida cotidiana dos sistemas educacionais, nas relações sociais do espaço escolar, nas avaliações dos alunos, na estruturação dos currículos, nas premiações e nos métodos de ensino.

Segundo Bourdieu (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), a violência nas escolas, produzida pelos adolescentes, interpretada como combate ao sistema vigente, seria uma reprodução da ordem estabelecida e da violência sofrida por estes alunos e que não implicaria em mudanças significativas no sistema de ensino. O combate (que os adolescentes deveriam empreender) seria contra as estruturas de dominação que são renovadas no dia a dia através dos mecanismos sociais sutis presentes no interior da escola, que exige, dissimuladamente, das classes sociais dominadas, comportamentos, atitudes, crenças, valores e apreensão de uma cultura escolar pertencente a uma classe social dominante. Violência que está produzida na estrutura escolar, no currículo, na dinâmica educacional no interior da escola. Cultura escolar que está impregnada de uma violência simbólica de uma classe social percebida como superior.

A violência simbólica que as camadas dominadas sofreriam, diriam respeito ao reconhecimento e legitimação do saber-fazer socialmente valorizado que a cultura escolar promove (como, por exemplo: as notas e premiações, a forma elaborada de comunicação, a familiaridade com o sistema de ensino), ancorada na cultura dominante, em detrimento do saber-fazer tradicional da cultura dominada (por exemplo: o artesanato, a culinária, o tratamento de doenças).

Finalmente, sua contribuição foi definir, em termos de análise macrosociológica, o papel da escola e o seu caráter de reproduzir as desigualdades sociais no sistema educacional, cuja abordagem desencadeou críticas à estruturação dos currículos, de métodos pedagógicos e de avaliação escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2002).

Essa compreensão da violência nas escolas se aproxima do nosso tema de investigação, uma vez que valoriza as relações cotidianas no espaço escolar, além de ser muito usada por pesquisadores que trabalham com a temática da intimidação.

Retornando à França da década de 1970, as bagunças nas escolas e a violência praticada por seus alunos foram amplamente justificadas através da teoria da luta de classes (de fato havia uma maior democratização do acesso das diferentes classes sociais às escolas), que alegava, como causa para os episódios de violência, a resistência da adolescência à dominação burguesa sobre a classe operária. Justificativa que fomentou trabalhos terapêuticos, publicações na área de psicologia e discursos sobre a resistência romântica das escolas. A percepção era a de que a violência surgiu de fora, contra a unidade de ensino.

Contudo, após o ano de 1975, houve vários relatórios empíricos sobre violência nas escolas francesas focando os estabelecimentos de ensino com a temática da *segurança*. Assunto que pela primeira vez era debatido e articulado com o da delinquência juvenil. Essa articulação promoveu ações de intervenção direcionadas para *prevenção* à delinquência e enfatizavam que a escola deveria apresentar um *olhar reparador* para os jovens que estavam com problemas.

Essa preocupação em torno do papel dos estabelecimentos de ensino com *problemas* era fruto das críticas de Bourdieu sobre as escolas e suas relações com as estruturas sociais. Visão que mobilizou parcerias entre educação e instituições socializantes, momento em que quando foi lançada a semente para projetos futuros com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Portanto, o que se questionava não era a existência do estabelecimento de ensino, mas sim o papel desta instituição influenciando a personalidade dos alunos. A temática sobre segurança nas escolas criou ações e comitês para estudarem o assunto. Outros relatórios, elaborados a partir de visitas às unidades de ensino com *problemas*, concluíram que havia depredações, bagunças, conflitos no interior das escolas e agressões verbais dos alunos contra adultos (DEBARBIEUX, 2001).

No início dos anos de 1980, com a crescente proliferação das camadas urbanas de populações no entorno das grandes cidades francesas, a temática da periferia versus violência urbana dominou a atenção da mídia, dos pesquisadores e dos políticos, enquanto a temática da violência nas escolas foi relegada a segundo plano por ser considerada um problema menor.

Tal esquecimento foi reforçado para aqueles que continuaram a investigar a violência nas escolas, como o sociólogo Chesnais (apud DEBARBIEUX, 2002). Podemos dizer que operaram uma mudança de lente, desprezando a violência simbólica e cotidiana, por esta não ser materializada como um ato que vai de encontro à lei e à ordem estabelecida, e detendo-se apenas nos atos graves, tais como os homicídios (ou tentativas), os estupros (ou tentativas) e roubos à mão armada.

Paralelamente a esta visão endurecida sobre a violência nas escolas, foram produzidas publicações e relatórios, na área de pedagogia e em psicologia, com orientação psicanalítica, demonstrando a questão da vitimização e sobre a angústia e a culpabilidade dos docentes, trabalhos sobre o corpo do aluno na sala de aula, assim como produções que alertavam sobre os sérios problemas nas unidades de ensino, como a temática da ordem e da desordem. Outros textos denunciaram a discriminação e perseguição contra imigrantes e operários numa perspectiva da violência simbólica. Houve, também, um levantamento com questionários

sobre a aplicação de castigos corporais aos alunos pelos docentes e as correlatas consequências (MONTROYA, 2002; DEBARBIEUX, 2001).

Esse conjunto de trabalhos focando várias temáticas e sem apoio governamental criou um mapa sobre modalidades de violência nas escolas francesas, ao investigarem os estabelecimentos de ensino, as práticas pedagógicas e suas interações com os alunos e o corpo docente. Debarbieux (2002, p. 173) afirma que a “abordagem é frequentemente interacionista, apoiando-se numa definição relacional da violência, não se inscrevendo o desvio na personalidade do indivíduo”. Esta afirmação é importante, uma vez que orientará toda uma linha de investigação sociológica sobre violência nas escolas por parte dos pesquisadores no Brasil.

Voltando às pesquisas francesas, a despeito do silêncio dos anos de 1980 por parte dos pesquisadores das ciências sociais, nos anos de 1990, a violência nas escolas ocupou a mídia com os incêndios e quebraadeiras dos alunos dos liceus reclamando por mais segurança nas escolas. Foi Debarbieux (2001) quem chamou a atenção sobre a importância da mídia na construção do objeto de estudo nas ciências sociais, a violência nas escolas, ao relacionar violência com xenofobia e classes perigosas.

Tal perspectiva acabou por ajudar a sociologia a avançar nas pesquisas sobre violência na escola, pois, além de ter denunciado as desigualdades sociais que estavam por trás desse fenômeno, ampliou o estudo, buscando compreender a cultura dos estabelecimentos de ensino e como as características gerais das escolas poderiam ser promotoras ou não das violências. Enfim, “examinaram o próprio sentido da escola, em sua dimensão socializante” (DEBARBIEUX, 2001, p. 185).

Observamos que o conjunto de pesquisas e levantamentos desenvolvidos desde a década de sessenta do século 20 relacionou violência nas escolas e contextos sociais. Perspectiva do fenômeno que estimulou pesquisadores da iniciativa privada e, por fim, o poder público a acompanhar estatisticamente e ao longo dos anos a violência nas escolas francesas. Porém, de acordo com Debarbieux (2001), o resultado dos dados obtidos com os levantamentos estatísticos executados pelo poder público expressava a violência direta e não computava a violência simbólica, o que levou tal poder a valorizar a violência explícita, demonstrando uma tendência em interpretar os dados de forma a criminalizar a violência na escola, favorecendo, assim, atos de repressão.

Finalmente, em 1994, a pressão sobre o poder público funcionou, pois, através do Ministério da Educação Nacional e do Ministério do Interior (que inclui os Altos Estudos para a Segurança Nacional) da França, estabelece parcerias com grupos de pesquisadores e

executou um grandioso programa para lidar com a violência nas escolas francesas (MONTROYA, 2002).

Ainda na década de 1990, Debarbieux (2001) introduz o termo *incivilidade*, na França, pegando-o emprestado de Payet (apud DEBARBIEUX, 2001), em oposição a civilidade, mas admitiu, após críticas, que era um termo provisório e que poderia ser posteriormente substituído.

Tal denominação se refere às atitudes hostis nas relações sociais que apontam para uma nova perspectiva na abordagem à violência nas escolas, possibilitando outras visões sobre o fenômeno. Nas suas pesquisas, o autor constata que, enquanto os crimes de sangue declinaram nos últimos 30 anos nas escolas francesas, as incivildades cresceram consideravelmente. Na perspectiva da incivilidade, o pesquisador verificou que o tema do *respeito* é fonte de inquietação para docentes e discentes, sem o qual não é possível uma convivência na escola; sua visão sobre violência sutil ou incivilidade permitiu também compreender o clima tenso que se estabeleceu na sala de aula. Contudo, alerta que não se pode negar nem minimizar a violência explícita e a delinquência que acontecem nos estabelecimentos de ensino. De certa forma, o autor corroborou a visão de Bourdieu ao afirmar que “a incivilidade poderia mesmo ser apenas a forma de base das relações de classe, exprimindo o amor frustrado por uma escola que não pode manter as promessas igualitárias de inserção social” (DEBARBIEUX, 2001, p. 179).

Assim, podemos perceber que as pesquisas e levantamentos empreendidos na França por pesquisadores, pelo poder público e demais agentes sociais demonstraram que a violência nas escolas evoluía, adquiria novas faces e seguia transformando-se concomitantemente com as mudanças sociais. Principalmente quando houve a massificação do ensino que colocou em pauta a convivência com as diferentes classes sociais no mesmo espaço escolar.

Esta situação tornou-se mais complexa devido ao agravamento da expansão e complexidade da vida urbana, ou seja, a escola foi recebendo o impacto das transformações sociais, e a violência que ocorria no seu interior passou de simples bagunças para um assunto de segurança nacional, chegando a mobilizar o poder público.

Evidentemente, o esforço dos pesquisadores e a pressão da mídia e da população produziram informações, a partir dos levantamentos e relatórios, que foram aproveitadas, visando criar dados para a esfera pública conceber projetos de intervenção nas escolas. Intervenções que de fato reduziram a violência explícita nas escolas francesas e ampliaram a perspectiva de violência direta para incluir a violência cotidiana ou incivilidade como expressão de um fenômeno que legitimaria um acompanhamento e intervenção apropriada.

Na Alemanha, apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 é que se encontram publicações acerca da violência nas escolas. Todavia, os trabalhos de Bach, em 1986 (apud FUNK, 2002), assim como os de Klockhaus e Habermmanm-Morbey e Holtappels, em 1987 (apud FUNK, 2002), não apresentaram conclusões substanciais sobre se a violência nas escolas alemãs vinha aumentando ou diminuindo. Contudo, no início dos anos 1990, houve vários relatórios governamentais, baseados em descrições anteriores, que negaram um incremento da violência, apesar de haver um desencadeamento de interesse dos pesquisadores sobre o tema.

Funk (2002) justifica que, na verdade, não existe um levantamento quantitativo que cubra todo o território nacional alemão, o que existe são pesquisas pontuais e regionais com resultados considerados múltiplos.

No ano de 1994, foram realizados levantamentos com estudantes de Nüremberg sobre atos hostis que envolviam a prática de violência nas escolas. Os resultados encontrados na pesquisa foram xingamentos, brigas, ofensas verbais contra colegas e/ou professores, espalhar mentiras e danificar o mobiliário da escola. As agressões pouco citadas e com reduzido número de frequência entre os estudantes foram de natureza sexual: assediar sexualmente outros alunos ou alunas além de professores e ameaçar com armas fogo.

Na Bavária, a partir de um levantamento feito por Lamnek, de 1994 – 1999 (apud FUNK, 2002), concluiu-se que cresceram os xingamentos, mas se manteve a frequência de outras modalidades de atos violentos. Estas pesquisas possibilitaram reflexões que começaram a levar em consideração alguns fatores sociais que poderiam influenciar tanto a modalidade quanto a frequência dos atos violentos, entre os quais, orientação sexual, série escolar, idade, origem étnica, se o adolescente pertencia originalmente a uma das Alemanhas (Ocidental ou Oriental), uso de armas de fogo e vitimização foram considerados como variáveis que interferiam na prática da violência na escola.

Numa perspectiva mais psicologizante, definiu-se que traços de personalidade, ambiente familiar, relação com os pares e exposição à mídia seriam a causa frequente das violências nas escolas estudadas; como, também, que o enfraquecimento de instituições socializadoras tradicionais, como a igreja, a família e a escola, levava os adolescentes a interagir somente com os pares e “que a perda deste sentido de pertença pode[ria] resultar em violência” (FUNK, 2002, p. 142).

Na Inglaterra, em 1967, Hargreaves (apud HAYDEN; BLAYA, 2002) foi pioneira no estudo de grupos de jovens considerados delinquentes nas escolas secundárias inglesas. Posteriormente, o interesse pelo tema da segurança escolar se sucedeu após acontecimentos

dramáticos que lá ocorreram na década de 1990: o esfaqueamento de uma menina na sala de aula, por um adulto e o massacre de crianças na escola primária de Dunblane em 1995, o ataque a machado cometido contra uma professora e crianças numa escola maternal em 1996, em Wolverhampton, dentre outros acontecimentos fartamente divulgados pela mídia, mobilizaram o governo para a criação de ações conjuntas, com os sindicatos dos professores, membros do Parlamento Inglês, autoridades educacionais e pais de alunos, para enfrentarem a violência nas escolas. Tais ações, bem como as pesquisas, priorizaram o problema da segurança dos docentes nos estabelecimentos de ensino.

Além destas ações focando a violência no local de trabalho dos professores, existe na Inglaterra, uma tradição de pesquisas sobre escolas, originárias de vários campos do saber que podem ser resumidas nos seguintes indicadores: “o comportamento de alunos, a relação professor-aluno e padrões éticos da escola e o comportamento de estranhos dentro da escola (pessoas que não são integrantes da unidade de ensino)” (HAYDEN, BLAYA, 2002, p. 66) . Outras áreas que desenvolvem pesquisas são os serviços de saúde e assistência social, que têm uma tradição em investigar crianças, principalmente em condições de maus tratos e abandono. Os pesquisadores destas áreas ao estudarem relatórios na Inglaterra, avaliaram que os castigos físicos aplicados às crianças e as humilhações que são submetidas deliberadamente em contexto familiar, são práticas aceitas tanto jurídica quanto socialmente por suas famílias. Nas pesquisas de opinião com os pais ingleses, resultou que esses apoiam a reintrodução dos castigos físicos nas escolas inglesas, situação que apenas em 1986 desapareceram nas escolas públicas e, em 1999 nas particulares.

Na linha das pesquisas sobre violência nas escolas inglesas, o levantamento Elton, de 1989, é um exemplo. Investigou o comportamento e disciplina de alunos e foi usado como referência para pesquisas e planejamentos de intervenção em educação naquele país. Tal levantamento, dirigido aos professores, versava sobre a temática da disciplina na sala de aula. O resultado foi a visibilidade dos atos cumulativos cotidianos relativos ao mau-comportamento dos alunos durante as aulas. Esta enquete foi a base para as pesquisas e intervenções sobre o *bullying* (a intimidação como é denominada na língua inglesa). Em termos governamentais, houve a adoção de medidas enérgicas das entidades públicas para deter o avanço da prática de intimidação (HAYDEN; BLAYA, 2002).

As pesquisas sobre intimidação, a partir da década de 1990, mobilizaram muitos pesquisadores, com refinamento cada vez maior de detalhes e considerações sobre causas, tipos, descrição, estudo dos envolvidos e suas famílias, local de ocorrência, população

atingida, consequências a longo prazo, diferenças de gênero, intimidação por adultos contra crianças, abrangendo vários focos e metodologias.

Ainda de acordo com Hayden e Blaya (2002), só a partir da década 2000 investiga-se a intimidação entre crianças, tema preferido entre os pesquisadores ingleses. Outros assuntos são investigados em torno da violência nas escolas, a partir da década de 1990, como expulsão, desinteresse, comportamento de estranhos à comunidade escolar (uma vez que as escolas inglesas são abertas para atividades e pessoas que não são da comunidade escolar), presença de armas de fogo, vitimização e clima afetivo na escola. (HAYDEN; BLAYA, 2002).

Na Espanha, entre 1991 e 1992, realizaram-se os primeiros estudos sobre intimidação com um programa de intervenção nas escolas, em parceria com a universidade inglesa de Sheffield. A pesquisa consistiu na aplicação de questionários para fazer um levantamento sobre as más relações interpessoais nas escolas. O resultado foram um quadro abrangente e uma melhor caracterização sobre a intimidação e vitimização reveladas. Dessa forma, encontram-se episódios de ofensas verbais, abuso de poder, assédio psicológico, intimidação, ameaças, maus-tratos entre colegas; e como era uma pesquisa de âmbito internacional, foi possível realizar comparações entre os países, constatando-se a semelhança do perfil do fenômeno.

O problema da definição e delimitação acerca do fenômeno fez-se presente, mas uma ideia era consenso: as pesquisas precisavam ocorrer ao lado de projetos de intervenção. Os encontros científicos e novas pesquisas foram realizados com base no questionário de Dan Olweus de 1973, e encontraram um resultado ainda mais abrangente, principalmente quando investigados nas comunidades localizadas em bairros de grande carência socioeconômica. Assim, os xingamentos e a intimidação verbal foram as formas usuais frequentemente encontradas de maus-tratos, enquanto as ameaças, a exclusão e o isolamento social apresentaram menos incidência.

Os pesquisadores concluíram que o fenômeno era complexo e múltiplo, por isso não era possível uma uniformidade ao abordá-lo, e a gravidade da situação justificava análises em profundidade, uma vez que vários elementos deveriam ser levados em consideração, entre eles: a possibilidade de que tanto a vítima quanto o agressor têm consciência das consequências da agressão moral praticada; o tipo de intimidação a que são submetidos; e a duração da vitimização. Havia diferença entre meninos e meninas na autopercepção e no desconhecimento do fenômeno, nos recursos disponíveis para proteção da vítima, no grau de frequência, nas consequências, nos estilos de roupa, dentre outros (ORTEGA, 2002).

Segundo Ortega (2002), para essa pesquisa, alguns nortes foram definidos por uma equipe de pesquisadores para aprofundar o mapeamento da intimidação, visando melhor caracterizar o fenômeno e sua apreensão. Assim, constatar a existência ou não do fenômeno nas escolas investigadas; o grau de envolvimento dos participantes e a deteriorização (física ou psicológica) dos alunos afetados; a identidade dos agressores e das vítimas e o tipo de relação estabelecida entre eles; o local de ocorrência do fenômeno na escola; a sensibilidade moral das pessoas que assistiam à intimidação e a opinião e as atitudes dos professores diante do fenômeno foram variáveis investigadas. Em seguida, foi descrita uma tipologia dos envolvidos, com características que orientaram as análises. Porém, além da caracterização das pessoas envolvidas, descobriu-se que existiam subtipos, que foram descritos e considerados. Assim como se constatou que o anonimato das respostas não significava um recorte real do fenômeno, pois a sensibilidade e a consciência para diferenciar o que seria uma brincadeira de uma intimidação variavam entre os estudantes. Dessa forma, percebe-se o quanto as pesquisas na Espanha avançaram em termos de abrangência do estudo da intimidação, progresso que impulsionou projetos de intervenção.

Os projetos de intervenção foram criados com apoio e financiamento governamental, para realizar pesquisas em larga escala visando a uma intervenção nacional. Desse modo, foi criada a pesquisa em Sevilha, em 1995, o conhecido Projeto de Sevilha, para lidar com a Violência Escolar (SAVE), programa que ao longo dos anos ampliou e inovou, adotando diferentes metodologias e abordagens para a aprendizagem e convivência na escola. Considerado referência para o enfrentamento da intimidação na Espanha, abrangeu um grande número de pessoas envolvidas com a educação.

O SAVE alcançou áreas de planejamento, intervenção, prevenção e acompanhamento do fenômeno nas escolas espanholas situadas em áreas de reduzido poder socioeconômico. O entusiasmo e os resultados adequados a cada realidade vêm colaborando para a durabilidade do programa de prevenção a maus tratos naquele país (ORTEGA, 2002), fato que ocorreu em colaboração e intercâmbio com outros países europeus.

Nos Estados Unidos, segundo Abromovay e Rua (2002), as pesquisas com a temática da violência nas escolas sofreram bastante influência da mídia, que focava a formação de grupos diferenciados como as gangues, assim como a constituição de outros tipos de grupos, com práticas, rituais e linguagem próprias, grupos que apresentavam um ponto de vista xenófobo. Porém, mais recentemente, esta visão tem sido contraposta, uma vez que vemos, na década de 1990 e na presente década de 2000, os atos de violência isolados ou em duplas de alunos que incrementam assassinatos coletivos contra os colegas e depois se suicidam. Vide o

famoso caso de Columbine<sup>2</sup>, Littleton, Colorado/EUA, em 1999, onde dois alunos mataram, com armas de fogo, 14 colegas e um professor e depois se suicidaram.

O acesso e a posse de armas de fogo, por estudantes norte americanos são sempre descritos como uma das causas da violência nas escolas daquele país. Segundo Sposito (1998), em 1994, o jornal Folha de São Paulo, publicou uma notícia que informava que cerca de 270 mil estudantes norte-americanos entravam livremente com armas de fogo nas suas escolas, situação que provocou a adoção de algumas medidas de intervenção nas escolas americanas, tais como inspeções inesperadas nas salas de aula e o uso de detectores de metal nos portões de entrada dos colégios. Outra medida foi a criação, em 1997, na cidade de Nova York, de instituições de ensino, em parcerias com instituições da sociedade civil, dirigidas para alunos com atitudes violentas no interior das escolas públicas americanas daquela cidade.

No Brasil, desde a década de 1980, a temática da violência nas escolas vem sendo motivo de preocupação da sociedade civil (sindicatos de professores e associações de classe) e entidades não governamentais. O Brasil desta década vivenciava a expansão da democracia, fato que levou professores e pais de alunos, de forma pioneira na cidade de São Paulo, a reivindicar dos poderes públicos melhores condições de ensino nas escolas. Os primeiros governos eleitos pelo voto direto tentaram dar conta das solitações das populações, como por exemplo à solicitação de providências para as depredações, adotando um maior policiamento nas áreas externas e internas, assim como começaram a equipar as escolas com grades e portões. Porém, as ações dos poderes públicos foram raras e pontuais, não abrangendo a totalidade das escolas brasileiras e revelavam a percepção de que a violência na escola era originária de causas externas.

No processo de democratização do Estado brasileiro iniciado na década de 1980, a temática da violência urbana eclodiu de forma decisiva na opinião pública, pois a população das periferias urbanas, aproveitando a recente abertura política, começou a solicitar uma melhoria nos serviços públicos em geral e uma maior democratização das instituições oficiais. Não se pode esquecer que a ampliação do debate sobre a violência urbana se deveu tanto devido as diversas formas de violência originárias na sociedade civil quanto à preocupação com a escalada do crime organizado naquelas periferias (SPOSITO, 2001; ZALUAR; LEAL, 2001).

De acordo com Sposito (2001), a temática da segurança permanece sendo debatida durante a década de 1990, ao mesmo tempo que se multiplicavam os tipos de violência, que

---

<sup>2</sup> Documentário com direção: Michel Moore, EUA, 2002, site oficial: <[www.bowlingforcolumbine.com](http://www.bowlingforcolumbine.com)>

ocorriam nas cidades de médio e grande porte (Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo), alardeados pela mídia. As iniciativas das gestões municipais ou estaduais progressistas pretenderam deter o avanço da violência nas escolas ao lado da sociedade civil, porém se deram conta da complexidade do fenômeno.

Assim, a escola pública, como uma das instituições oficiais dos centros urbanos brasileiros, São Paulo, por exemplo, passou a ser notícia nos jornais com as denúncias sobre as depredações dos seus prédios e invasões nos finais de semana. A demanda da população foi por mais segurança nos estabelecimentos de ensino.

A partir de então o clima de insegurança nos estabelecimentos de ensino suscitou ações visando a um maior aparato policial nas escolas, assim como deu início a um questionamento de caráter educativo sobre os tipos de gestão escolar. Criou-se, então, uma orientação geral para as referidas administrações que deveriam estar próximas e adaptadas às características dos seus usuários.

A violência nas escolas avançou e passou a ameaçar professores e alunos concomitantemente ao domínio do crime organizado nas periferias dos grandes centros urbanos. O Rio de Janeiro, por exemplo, é um desses locais que apresenta maior visibilidade desta articulação entre crime organizado e violência escolar com ocorrências de homicídios no entorno e no interior das escolas, situações que são comuns nos noticiários dos jornais.

Zaluar e Leal (2001), numa perspectiva mais abrangente sobre a violência e a juventude brasileira, vêm alertando que, ao lado do processo de aceleração democrática da sociedade brasileira, iniciado desde a década de 1980, tem aumentado o número de mortes violentas dos jovens nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Estas autoras relatam que, no Recife, no período de 1994 a 1998, ou seja, há 11 anos atrás, a taxa de mortalidade cresceu de 43,35% para 81,50%. De acordo com a pesquisa Mapa da violência dos Municípios Brasileiros 2008<sup>3</sup>, Recife ocupa o segundo lugar no ranking com 214,3 mortes para cada 100 mil habitantes, de jovens entre 15 e 24 anos. O estado de Pernambuco possui 17 dos 100 municípios pesquisados que aumentaram a taxa de homicídio.

O interesse da comunidade acadêmica pelo tema da violência na escola começou a tomar corpo em meados da década de 1980. Segundo Sposito (2001), um dos primeiros estudos de Pós-graduação em Educação foram os de Áurea Guimarães, na década de 1980. Os estudos de Guimarães, na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, contrariavam a

---

<sup>3</sup> Dados do sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, diretor de Pesquisas do Instituto Sangari. Fonte: Disponível em: <<http://www.redeandibrasil.org.br/em-pauta/pesquisa-inedita-revela-os-municipios-onde-mais-morrem-jovens-por-homicidio/>> Acesso em 15.jan.2008.

hipótese de que as práticas autoritárias herdadas do período da ditadura seriam as causas da violência nas escolas. Os resultados mostraram que tanto nas escolas altamente disciplinadoras e autoritárias quanto nas escolas permissivas e mais democráticas ocorriam violências que eram materializadas pela depredação do patrimônio da escola.

Já em outro estudo, no final da década de 1980, Guimarães constatou a diminuição da depredação da escola, ao mesmo tempo que observou um aumento de brigas corporais entre os alunos, a despeito da presença ostensiva e do aumento do policiamento e segurança nas escolas públicas.

Na verdade, na década de 1990, mesmo com a democratização do acesso ao ensino e ao voto universal, isto não significou uma diminuição da violência na escola, cujos registros são de avanço progressivo nas agressões entre os alunos e dos alunos contra os professores. Situação que configura a existência de uma crise no aspecto socializante da escola pública e privada (SPOSITO, 2001).

As pesquisas foram pulverizadas em várias temáticas na década de 1990, para atender aos diversos setores da sociedade preocupados com esse tipo de violência - sindicatos dos professores, associação de diretores, organizações não governamentais e órgãos públicos -, relacionando os estudos com as condições políticas da sociedade brasileira da época.

Estudar, então, os jovens sob vários ângulos impulsionou pesquisas tipo *survey* com temáticas, como: juventude, escola, saúde reprodutiva e vitimização. Nessas pesquisas, os jovens de classes mais favorecidas são identificados como exercendo, por excelência, a violência entre pares. Castro (2002) lembra que, em 1997, ocorreu o assassinato do índio pataxó por jovens da alta classe média de Brasília. A comoção nacional gerada por esse fato deslocou o debate sobre a violência praticada por adolescentes pobres para as violências cometidas por jovens com condições sociais privilegiadas.

Castro (2002) ainda ressalta a importância de Zaluar, na década de 1990, pesquisadora pioneira nos estudos sobre violência e classe social menos favorecida a qual criticou as associações entre “desigualdades sociais, pobreza e violência”(CASTRO, 2002, p. 16). Nesse sentido, Zaluar levanta uma hipótese interessante: os jovens, buscando ultrapassar as suas condições socioeconômicas, procuram o braço do crime como uma solução para atender às suas necessidades de inclusão social e conseguir bom vestuário e outros objetos de bens de consumo próprios da cultura que os influencia. Assim, a partir de um debate sobre violência nas escolas, as pesquisas mais interligadas foram se expandindo para outras temáticas que envolviam os jovens.

Podemos citar, como comentado anteriormente, o estudo de Waiselfisz, em 2002, que relaciona violência e juventude, denominado de “juvenilização” da violência (apud CASTRO, 2002). Esse estudo foi constituído, principalmente, depois que passou a denunciar o aumento alarmante da mortalidade entre jovens na década de 1980, cujas causas externas eram homicídios e acidentes de trânsito.

Nesse sentido, segundo Sposito (2001), a classe média começava a ser visitada por vários autores em pesquisas comparativas (tanto entre classes mais e menos favorecidas quanto entre escolas públicas e privadas) envolvendo a temática de violências nas escolas, como: Minayo (1999)<sup>4</sup>, Maria Regina Castro (1998), Araújo (2000) e Camacho (2000).

Vale ressaltar que Sposito (2001) fala de um levantamento nacional, apenas com docentes, em 1998, que garante um quadro generoso sobre os tipos de violência que ocorriam nas escolas no Brasil: violências contra o patrimônio, agressões entre os alunos e dirigida aos docentes. Tal pesquisa concluiu, à época, que a violência nas escolas urbanas avançava para as escolas rurais e próximas às grandes cidades.

Outra fonte de pesquisa, ainda segundo Sposito (2001), foi o Instituto Latino Americano das Nações Unidas (ILANUD)<sup>5</sup> que, em 2000, desencadeou o debate sobre vitimização em escolas públicas de São Paulo. Os resultados demonstraram que havia furtos e agressões contra os colegas, mas não havia um quadro no qual a escola estava totalmente tomada pela violência.

A cidade do Rio de Janeiro também foi foco de vários estudos de cunho acadêmico, durante a década de 1990, devido à proximidade das escolas públicas com o crime organizado e disputas de gangues das favelas no espaço escolar. Situação de invasão da violência no espaço escolar que foi compreendida como causa da violência e da sua banalização nas escolas cariocas<sup>6</sup>.

Outra cidade foco de estudos sobre violência nas escolas foi Porto Alegre, na mesma década de 1990. Sposito contabilizou algumas dissertações de mestrado sobre a temática, dentre as quais chama a atenção para uma, cujas investigações de natureza comparativa focam as percepções que os alunos da 7ª e 8ª séries de escolas públicas e privadas tinham acerca da violência no interior das suas escolas. Ela também aponta uma outra pesquisa que fora originária de uma parceria entre a prefeitura de Porto Alegre e o Instituto de Filosofia e

---

<sup>4</sup> Puppo (2007) cita a pesquisa de Minayo, em 1999, que relatou casos de ameaças, agressões físicas de adolescentes de classes sociais A e B mais do que adolescentes de classes populares.

<sup>5</sup> ILANUD. Disponível em: <http://www.ilanud.org.br/> (Acesso 15.01.09)

<sup>6</sup> A respeito, Sposito (2001) cita Costa (1993), Guimarães (1995), Rodrigues (1994), Paim (1997), Cardia (1997) e Candau (1999).

Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na qual se procurou contabilizar os episódios de violência que ocorriam nas escolas municipais, donde se concluiu que a maior parte das agressões eram de origem verbal contra as pessoas, ocorrendo ainda lesões corporais, roubos, brigas e invasões às escolas (SPOSITO, 2001).

Na cidade de Belo Horizonte, na presente década 2000, foi realizada uma pesquisa com adolescentes de escolas públicas que foram estigmatizados por seus colegas, por residirem em espaços geograficamente próximos, mas simbolicamente distantes, gerando sérias rivalidades e conflitos cotidianos entre os adolescentes. Tal situação comprometia a construção de suas identidades, ao privá-los da convivência espontânea em grupos de pares, levando-os a contar apenas com a família e com poucos amigos do espaço escolar. A força e (ou) o medo eram suas armas para enfrentar o estigma, respostas que resultavam em episódios de violência na escola (SPOSITO, 2001).

Na cidade de Florianópolis, podemos citar a pesquisa de Ilana Laterman (2000), que investigou duas escolas públicas estaduais, de grande e médio porte, frequentadas por alunos das camadas médias e das camadas desfavorecidas. O foco do trabalho era apreender a percepção sobre violência e suas manifestações e como professores e alunos adolescentes (5ª à 8ª série) percebiam o clima escolar. O resultado foi que, na percepção dos alunos e professores, a escola era um caos. Como a pesquisadora trabalhou na perspectiva da incivilidade, ela encontrou este fenômeno no cotidiano escolar. Constatou, ainda, ausência de poder e autoridade dos professores, clima tenso nas aulas, total falta de limites dos alunos, falta de condições para negociação, excesso de individualidade sem interesse pelo coletivo, presença frequente da agressão verbal e desrespeito entre professores e alunos e entre os próprios alunos totalizando atos que desorganizam o cotidiano escolar. Contudo, percebeu que, apesar de todo este caos, os alunos se auxiliavam para *pegar* os assuntos das matérias na hora dos trabalhos e das provas, providência que os aglutinava em torno da aprendizagem, fator valorizado por eles e que provavelmente sustentava um movimento de resistência diante do caos estabelecido (LATERMAN, 2000).

Na década atual, temos, em 2002, a publicação da pesquisa de Mirian Abromovay e Maria das Graças Rua sobre Violências na Escola – termo usado no plural para designar a variedade de violências que ocorrem na escola ou no seu entorno. Neste trabalho, as autoras buscam, a partir da pesquisa do tipo *survey*, estudar o fenômeno das violências nas escolas em 14 capitais do Brasil. A pesquisa foi viabilizada por vários órgãos nacionais e internacionais, encabeçada e publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

No conjunto desta pesquisa, o estado de Pernambuco participou com o total de 21 unidades de ensino, sendo 17 escolas públicas e 4 privadas; a maior quantidade de alunos está na faixa etária entre 15 e 17 anos. Os resultados mostraram que as escolas do Recife estavam implicadas nos diversos tipos de violências, desde as violências indiretas, ameaças e xingamentos verbais, as violências diretas, físicas ou explícitas, tais como a presença de gangues dentro da escola, porte de armas de fogo e ocorrência de tiros tanto nas escolas públicas como nas particulares. Assaltos à mão armada e ameaças à integridade física do corpo técnico-pedagógico e depredação do patrimônio também foram relatados. Outro tipo gravíssimo de violência no interior da escola foram o relato de ferimentos e alguns casos de morte de alunos, pais e professores.

Em 2005, o Centro Josué de Castro, em parceria com a Prefeitura do Recife, publicou uma cartilha com o título: Os significados da violência no cotidiano das escolas municipais do Recife. O que dizem os Conselheiros e as Conselheiras Escolares: estudantes, pais, professores, funcionários, dirigentes e a comunidade. O resultado foi que os vários atores sociais pesquisados consideraram haver violência nas escolas, sendo que as violências físicas, como brigas corporais e derrame de sangue, foram reconhecidas como as mais graves e consideradas como violência tanto pelos alunos quanto pelos pais. No entanto, as violências verbais, a censura do pensamento e da expressão verbal não foram consideradas como tipos de violência, mas aceitas como naturais – mesmo existindo uma *cultura do desrespeito*, com o uso do palavrão ou das ditas *brincadeiras*, gestos e atitudes violentas para com os professores e entre os pares<sup>7</sup>.

Acompanhando os jornais, constata-se que as práticas mais letais são comuns nas escolas, como o uso de armas de fogo, violência contra outro adolescente ou contra o policial<sup>8</sup>, assalto a professora por ex-alunos<sup>9</sup>. Apesar de se entender que estes tipos de violência espetaculares são combustíveis para venda de jornais, devido ao sensacionalismo,

---

<sup>7</sup>Em termos de regiões do país, o Instituto de Ciências Econômicas e Aplicadas (IPEA) indica o Nordeste como portador das piores taxas de escolarização do Brasil. A partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007, e com relação à escolaridade mínima dos 8 anos obrigatórios prevista pela Constituição Federal, a região só alcança a média de 6 anos. Neste quadro, Pernambuco surge com um dos piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), diagnosticado pelo Ministério da Educação em 2006, pois, dos 184 municípios existentes no Estado, 65 estão no grupo das mil cidades brasileiras com as mais baixas pontuações no Ideb. Disponível em: [http://jc.uol.com.br/2008/10/14/not\\_182174.php](http://jc.uol.com.br/2008/10/14/not_182174.php) - Disponível em: [http://jc.uol.com.br/jornal/2007/06/26/not\\_237418.php](http://jc.uol.com.br/jornal/2007/06/26/not_237418.php) Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/default.shtm> Acesso em 20.set.2008.

<sup>8</sup> Adolescente é baleado dentro de escola na Várzea. Disponível em: <http://www.achanoticias.com.br/noticia.kmf?noticia=7184236> Acesso em 24.abr.2008.

<sup>9</sup> Ex-alunos assaltam professora em Afogados. Disponível em: [http://jc.uol.com.br/2008/10/23/not\\_182969.php](http://jc.uol.com.br/2008/10/23/not_182969.php) Acesso em 23.out.2008.

toma-se consciência de que essas práticas ocorrem porque se chegou ao ápice da violência na escola e de que as medidas preventivas não foram adotadas.

Recentemente (07/10/2008), a Organização Não Governamental PLAN<sup>10</sup>, de origem inglesa, sem fins lucrativos nem vinculação religiosa ou política, anunciou um relatório internacional sobre violências nas escolas. Neste, afirma-se que no Brasil:

- 84% de 12 mil estudantes de seis estados reportaram suas escolas como violentas;
- Cerca de 70% desses, 12 mil estudantes, afirmaram ter sido vítimas de violência escolar;
- Um terço dos estudantes afirmou estar envolvido em bullying, seja como agressor ou como vítima;
- Quando questionadas a respeito de castigo corporal, crianças brasileiras de 7 a 9 anos disseram que a dor nem sempre é só física. Declararam sentir “dor no coração” e “dor de dentro” (PLAN, 2008).

A entidade ressaltou, ainda, que no Brasil a intimidação ou bullying, como eles a denominam, será alvo de ação como parte de um plano nacional para erradicar a violência escolar.

## 1.2 Pesquisando o *bullying* ou intimidação

Dentre as várias experiências de violência que acontecem na escola ou no entorno dela, as ações que interessam aqui são as interações entre os adolescentes no contexto escolar que caracterizam a presença do fenômeno Bullying. A palavra *bullying* é usada, internacionalmente, em inglês devido à dificuldade em se encontrar para cada língua uma tradução. Segundo Fante (2005) e Olweus (2004), *bullying* seria uma palavra usada na literatura técnica da psicologia anglo-saxônica que, vindo do inglês *bully*, significa valentão, tirano e que, como verbo, significa tiranizar, amedrontar. O termo *Mobbing* é empregado na Noruega e na Dinamarca, enquanto *mobbning* é encontrado na Suécia e na Finlândia. A pequena variação nos termos se deve à quantidade de pessoas que hostilizam a vítima. Na França, é conhecido como *harcèlement quotidién*; já na Itália, adquire o nome de *prepotenza*; no oriente, mais especificamente no Japão, recebe o nome de *yjime*, na Alemanha, de *agressionen unter shülern* e; na Espanha, *acoso* e *amenaza entre escolares*, e, finalmente, em Portugal, *maus tratos entre pares*.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.plan.org.br/noticias/conteudo/204.html>> ou consultar origem do nome no site da entidade: <<http://www.plan-international.org/about/ourstory/timeline/>> Acesso em 07.out.2008.

Dessa forma, a definição internacionalmente aceita para *bullying*, segundo Fante (2005), baseada em Olweus (1993, 2004), é a seguinte:

É 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 (FANTE, 2005, p. 28, 29).

Todavia, no esforço de encontrar um congênera para o português, opta-se por adotar neste estudo a palavra *intimidação*, tal como propõem Smith (2002) e Debarbieux (2002), como alternativa à palavra *bullying*. O verbete *intimidação*, como define Aurélio (versão 2.0) substantivo feminino, ato ou efeito de intimidar. Intimidar, como verbo transitivo direto: tornar temeroso, receoso, e verbo transitivo indireto: causar medo, pavor ou apreensão”. Já no Houaiss (2001, p. 255), encontram-se as seguintes definições para a palavra *intimidação*: “substantivo feminino que significa: 1. provocação de receio ou temor; 2. constrangimento, inibição”.

Ao usar a palavra *intimidação* como sinônima a *bullying*, objetiva-se expressar tanto a pressão física ou psicológica grupal do agente sobre uma pessoa quanto a reação e consequências (em contrapartida) de quem sofre a agressão, ou seja, ficar temeroso, apreensivo, constrangido e inibido.

A intimidação é um fenômeno mundial e antigo. Durante os anos de 1970, houve um esforço de professores, técnicos e pesquisadores em estudar o fenômeno, inicialmente as pesquisas foram na Suécia e, depois, nos demais países escandinavos, cujas investigações enfocavam as relações entre agressores e suas vítimas. Nesta mesma década, na Noruega, Dan Olweus, em 1973, realizava suas investigações sobre o fenômeno sem apoio institucional, porém, em 1982, após os jornais publicarem os inexplicáveis suicídios de três rapazes adolescentes de 10 a 14 anos de escolas de classe média<sup>11</sup> da Noruega, as instituições públicas apoiaram as pesquisas sobre intimidação. O incidente despertou, o interesse do Ministério da Educação da Noruega em apreender este fenômeno e adotar medidas para enfrentá-lo. O governo norueguês realizou uma Campanha Nacional para reduzir a intimidação e, através do projeto de Bergen, alcançou seu objetivo ao reduzir em 50% os casos. Os pesquisadores Dan Olweus e Roland em 1989 concluíram que: um em cada sete alunos estavam envolvidos com a intimidação. Assim, Olweus, em 1993, publica o livro *Bullying at School*, no qual discute o

---

<sup>11</sup> Debarbieux, E.(2002). Relata que Olweus admitiu que nas suas primeiras pesquisas não incluiu classes sociais menos favorecidas.

problema, caracteriza-o, descreve os resultados das suas investigações e sugere projetos de intervenção, assim como tipifica os atores envolvidos no fenômeno.

Os resultados dessa pesquisa influenciaram vários países na Europa a realizar campanhas nacionais de intervenção. No Reino Unido, a intimidação foi combatida através do Programa DFE de Sheffield, nos anos de 1991 a 1994. Semelhantes projetos foram realizados em outros países, assim como na cidade de Flandres, na Bélgica, em Toronto, no Canadá, em Andaluzia, na Espanha. Réplicas do projeto de intervenção de Olweus foram introduzidas na Alemanha, em Schleswig-Holstein, com resultados publicados em 1997. Em 1994, foi desencadeada uma Campanha Anti-Bullying nas Escolas Portuguesas (SMITH, 2002; FANTE, 2005).

Nos Estados Unidos, desde a década de 90 do século passado, o fenômeno é considerado grave pelos pesquisadores, que o julgam como um conflito global. Neste país, como os jovens têm acesso a armas de fogo, tal facilidade favorece as resoluções letais, com assassinatos em massa de estudantes, provocados por colegas. Podem-se citar vários exemplos: em 1998, na cidade de Springfield, Oregon, um rapaz de 17 anos assassinou dois colegas e feriu mais vinte; temos o já citado caso de Columbine, ocorrido em 1999 em Littleton, Colorado, onde dois amigos invadiram sua escola fortemente armados, inclusive com explosivos, mataram 14 colegas, um professor e feriram dezenas de pessoas (FANTE, 2005). Já na presente década, em 2006, temos o caso do condado rural e religioso de Weston, em Wisconsin, onde um estudante armado invadiu a sua escola e atirou contra o diretor, deixando-o gravemente ferido. Em 2007, um estudante da Universidade Virginia Tech, no Estado da Virgínia, matou 32 estudantes e funcionários da instituição.

No Brasil, em 1997, surgem os primeiros estudos de intimidação encabeçados pela Professora Marta Canfield e seus colaboradores (apud FANTE, 2005; NOGUEIRA, 2005), apoiados numa metodologia parecida com a de Olweus, ou seja, aplicação de questionários para uma grande população de alunos. O foco foram as escolas públicas da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Foram aplicados 715 questionários com alunos do Ensino Fundamental I e II. Nesta pesquisa, a intimidação mostrou-se da forma direta (brigas corporais) entre alunos de menor idade, enquanto nos alunos de maior idade encontrou-se mais a forma indireta ou verbal. Outros pesquisadores pioneiros do fenômeno no Brasil foram os professores Israel Figueira e Carlos Neto (apud FANTE, 2005; NOGUEIRA, 2005) que, entre 2000 e 2001, pesquisaram o fenômeno nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

Em 2000, Cleo Fante aplicou questionários a 430 alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (1ª e 2ª séries) da rede particular numa cidade do interior de São Paulo. O

resultado desta pesquisa foi: 81% dos estudantes estavam envolvidos com condutas violentas e, destes, 41% com casos de intimidação. Em 32% dos casos, foi detectada a exclusão de um dos membros do grupo. As condutas mais evidentes foram as intimidações verbais: ameaças, gozações e rumores maldosos. Posteriormente, Cléo Fante (2005) realizou uma nova pesquisa com escolas públicas municipais e particulares em São José do Rio Preto, em São Paulo, no ano de 2002, onde também identificou o fenômeno da intimidação. Num estudo em 2003, Fante investigou alunos da rede pública estadual em meio rural (São Paulo) e constatou também a presença de intimidação em 45% dos alunos.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) realizou, em 2002, um levantamento em 11 escolas municipais do Rio de Janeiro, no qual utilizou questionário com cerca de 5.875 alunos estudantes do Fundamental II (5ª à 8ª série) e constatou que 40,5% dos alunos estavam envolvidos na intimidação. A dissertação *Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental*, de Fernanda M. F. Pinheiro, defendida, em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, objetivou investigar a associação entre bullying e violência doméstica direta e indireta e a cronicidade do fenômeno para os envolvidos e se havia diferenças entre os gêneros na prática de intimidação. Pesquisou 239 estudantes de 5ª à 8ª série, de uma escola pública do interior de São Paulo, de classes sociais C e D, através de questionários, baseada na metodologia de Olweus. Concluiu que havia associação entre violência doméstica e intimidação, com peculiaridades de acordo com o gênero dos participantes e de acordo com os papéis desempenhados na intimidação.

A pesquisa de Kátia R. Pupo, de 2007, do mestrado em educação/USP, investigou a violência moral no interior da escola a partir de uma perspectiva de gênero. Ela trabalhou a violência moral em relação aos conceitos de microviolência, incivildade e bullying. Pesquisou com 96 alunos, sendo 48 garotas e 48 garotos, provenientes de escola pública e de escola privada territorialmente próximas, sendo esta última de classe média alta, da 7ª série do Fundamental II e do 2º ano do Ensino Médio, localizadas na zona sul da cidade de São Paulo. Utilizou, para tanto, como instrumento, uma cena de resolução de conflitos do cotidiano escolar envolvendo violência moral, com duas versões diferentes para cada sexo<sup>12</sup>. A pesquisa concluiu que os alunos e alunas investigados seriam mais tolerantes com os conflitos se

---

<sup>12</sup> O instrumento de solução de conflitos utilizado pela pesquisadora foi um documento apresentado aos estudantes em que eles se identificavam e liam uma história com uma cena do cotidiano escolar. A história contava sobre estudantes (uma para a versão feminina e outro para a versão masculina) que furavam fila para comprar lanche na lanchonete da escola, na hora do intervalo e ameaçavam verbalmente, quem se oponha a sua ação. Após a leitura os estudantes respondiam sete questões por escrito, neste mesmo documento, acerca do conflito.

mantivessem um vínculo de amizade com os envolvidos; eles não reconheceram a cena descrita como uma violência moral; apresentaram sentimentos negativos sobre si mesmo e demonstraram uma descrença no diálogo entre pares; mesmo assim, defenderam soluções não agressivas para os conflitos; têm esperança que os adultos possam mediar os conflitos na escola; e, as alunas pensam de forma mais cristalizada diante da violência moral, expressando visão distorcida diante do sexo oposto, quando estes procuram solucionar o conflito (PUPO, 2007).

Para além dessas pesquisas de cunho acadêmico, é importante ressaltar que a intimidação é um fenômeno bastante conhecido nas escolas e que tem despertado programas pontuais de debates. Há ainda a produção de sítios<sup>13</sup> na internet; a imprensa também concorre com várias reportagens em revistas e jornais<sup>14</sup>. Entidades no Brasil, como o Observatório da Infância e a ABRAPIA<sup>15</sup>, têm contribuído com projetos de intervenção e esclarecimentos junto a escolas e à população em geral, tal como faz o Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o Bullying Escolar CEMEOBES<sup>16</sup>, que desenvolve o programa “Educar para a Paz”.

Em se tratando do Nordeste, houve uma iniciativa inédita no país, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba, em março de 2008: o Iº Seminário Paraibano sobre bullying escolar e incentivo à cultura de paz, promovido pelo Ministério Público da Paraíba. Este seminário sinalizou um interesse objetivo desta instituição em prevenir e auxiliar a adoção de medidas possíveis diante do fenômeno da intimidação. Essas iniciativas são importantes, uma vez que são registrados vários incidentes de intimidação, alguns com vítimas fatais. No estado de Pernambuco, em 31 de agosto de 2006<sup>17</sup>, numa escola pública da cidade de Petrolina, uma estudante de 13 anos, junto com seus amigos, espancou e forçou sua colega da mesma idade a ingerir areia, fato que levou a garota a óbito. A adolescente agressora alegou que era perseguida pela vítima que a apelidava e a “xingava”. No Recife, em 2007, também numa

<sup>13</sup> Disponível em: <[www.educacional.com.br/reportagens/bullying/default.asp](http://www.educacional.com.br/reportagens/bullying/default.asp)  
<[www.violenciasnasescolas.org.br/portugues.asp](http://www.violenciasnasescolas.org.br/portugues.asp)> e tantos outros. Acesso em 07.out.2007.

<sup>14</sup> Revista Mente e Cérebro (fevereiro/08, ed. 18) traz uma reportagem com o título: *Brincadeiras perversas*. . A revista Época (21.05.2007), com o título: Todos contra um. O Brasil se tornou campeão em bullying - aquela perseguição que sofrem os mais vulneráveis da escola. Dá para resolver? O Diário de Pernambuco (24.02.2008): Humilhados na Escola. O drama das crianças que são vítimas de assédio moral por parte dos próprios colegas, no fenômeno chamado bullying. Ser diferente incomoda as pessoas.

<sup>15</sup> Disponível em: <[www.observatoriodainfancia.com.br/](http://www.observatoriodainfancia.com.br/) e <[www.abrapia.org.br](http://www.abrapia.org.br)> Acesso em 07.out.2007.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.bullying.pro.br/>> CEMEOBES

<sup>17</sup> Disponível em <[http://jc.uol.com.br/jornal/2006/08/31/not\\_198794.php](http://jc.uol.com.br/jornal/2006/08/31/not_198794.php)> Acesso em 07.out.2006.

escola municipal, houve um fato de agressão relacional (termo que será esclarecido mais adiante) entre garotas<sup>18</sup>.

Diante desse quadro desalentador, as consequências para os envolvidos em situação de intimidação geralmente perduram ao longo dos anos, podendo se estender à fase adulta de suas vidas, afetando suas relações sociais, tanto no campo profissional quanto no campo familiar. Vários autores (OLWEUS, 2004; FANTE, 2005; SIMMONS, 2004; LOPES NETO, 2005) vêm estimando essas consequências, e alguns projetos longitudinais estão sendo realizados, principalmente pela constatação da não superação de tais vivências nem na adolescência, nem na vida adulta. Portanto, esses indivíduos seguem vivenciando verdadeiras *carreiras* no papel de agressores ou de vítimas em diferentes contextos sociais ao longo da vida.

Levantamentos têm revelado que os envolvidos na intimidação demonstraram redução na aprendizagem e na concentração. Dentre os envolvidos, a vítima apresenta sequelas devastadoras, que vão desde baixa autoestima, isolamento social, inibição na capacidade de desenvolver e manter relações interpessoais satisfatórias e estáveis, redução na concentração, problemas de sono, irritabilidade, isolamento, exclusão dos grupos, discriminação, abandono da escola, desenvolvimento de transtornos psiquiátricos e psicossomáticos até sentimentos e prática de vingança. Já para os agressores, fica a marca da resolução de conflitos através do uso da força, com condutas antissociais, delituosas e que margeiam a delinquência com sérios conflitos com a lei, como alertam Olweus (2004) e Fante (2005).

Após esse percurso para contextualização do tema de investigação ressaltamos que nossa pesquisa focalizará uma modalidade de violência entre pares de adolescentes numa cultura escolar, a intimidação. Temos como referencial teórico-metodológico a psicologia sociohistórica, a psicologia cultural e a rede de significações que iremos agora abordar.

---

<sup>18</sup> Garota agredida por 5 colegas de escola. Disponível em:  
<[http://jc.uol.com.br/jornal/2007/08/11/not\\_244351.php](http://jc.uol.com.br/jornal/2007/08/11/not_244351.php)> Acesso em 11.ago.2008.

## **2 APONTAMENTOS TEÓRICOS**

A nossa opção teórica para o entendimento da discussão levantada neste estudo, foram: a visão da adolescência e de homem da psicologia sociohistórica de L. S. Vygotsky (1896-1934), autor originário da Rússia; a concepção de cultura de grupo da psicologia cultural do autor norte-americano J. Bruner; e, a contribuição brasileira da Rede de Significações, com o conceito de matriz sociohistórica.

### **2.1 Abordagens socioculturais**

#### **2.1.a Psicologia sociohistórica de Lev Semenovich Vygotsky**

Durante o período entre guerras, um grupo de psicólogos russos, composto por Alexander R. Luria (1903-1977), Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Lev S.Vygotsky (1896-1934), procurou articular as ideias de Karl H. Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), empregando o materialismo histórico e dialético como fonte inspiradora, para o crescimento de uma nova psicologia que permitisse fazer um contraponto às tendências da psicologia da época (OLIVEIRA, 2005; BOCK, 2007).

A psicologia da época, seguindo os pressupostos das ciências positivistas e das ciências naturais, trabalhava com uma visão dicotômica do ser humano (homem-sociedade, individual-coletivo, cognitivo-afetivo), linear, abstrata e deslocada do contexto social. Contrariando essa perspectiva de ciência da natureza, este grupo de psicólogos russos começou a estudar o desenvolvimento ontogenético, os processos da linguagem e a formação do psiquismo humano numa visão radicalmente diferente, adotando uma compreensão histórica e dialética desses aspectos. A visão sociohistórica valorizando o pluralismo da realidade, ampliando a compreensão dos processos psíquicos, entendidos como complexos, dinâmicos e com organização própria. A psicologia deveria abordar o estudo do homem como um ser integral: corpo-mente, biológico e social, sem perder de vista o processo histórico no

qual está mergulhado, nem as relações entre as várias partes que compõem um fenômeno social. A nova psicologia foi denominada de sociohistórica ou sociocultural.

Segundo Oliveira (1993), as ideias básicas de Vygotsky são: 1º, as funções psicológicas superiores, tais como memória, atenção e percepção, possuem um suporte biológico, uma vez que são produtos da atividade cerebral; 2º, o funcionamento psicológico do cérebro depende “das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 23), e 3º, a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos, sendo os principais sistemas simbólicos a cultura e a linguagem.

A cultura, para Vygotsky, é ao mesmo tempo processo e produto, criando e recriando a vida social dos homens. A cultura seria tanto produzida pelo homem quanto provocaria as suas relações sociais. Relações sociais que não ocorreriam de forma direta, mas mediatizadas pelos instrumentos, artefatos, produtos, signos e sistemas simbólicos que compõem e constroem a cultura.

Segundo Vygotsky, os instrumentos criados pelo homem ao longo da história tinham a função de dominar e controlar a natureza, objetivando organizar a sua vida na terra e mediatizar a relação homem-meio ambiente. Os signos e sistemas simbólicos cumprem a função de organizar os processos psicológicos superiores (memória, atenção, percepção), para auxiliar o homem nas suas relações, ações, reflexões, expressões e cognição com o meio social e histórico onde vive. Nesses processos internos de mediação, haveria um processo de internalização do signo. Internalização que organiza os signos como sistemas simbólicos complexos e estruturados para, mais uma vez, mediar a relação do homem com o meio social.

No entendimento de Vygotsky, a linguagem tem o seu lugar de destaque na cultura, pois a “linguagem é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos” (OLIVEIRA, 1993, p. 34). Por causa da sua importância, a linguagem, como sistema simbólico, possui duas funções: a de intercâmbio social – o homem cria a linguagem para se comunicar com os outros seres humanos; e de pensamento generalizante – a linguagem ordena, classifica, situa e categoriza o real. Estas funções favorecem o desenvolvimento do pensamento, que faz a mediação do homem com o objeto ou com outros seres humanos.

Vygotsky (1996, p. 11), ao se debruçar sobre a adolescência, que ele denominou de “edad de transición”, recupera características da sua psicologia, ou seja, ele parte do funcionamento biológico do adolescente, que nesta fase tem como foco a maturação sexual, traz a construção das funções psíquicas superiores, que neste período se dá através de um alargamento dos conteúdos dos pensamentos, da imaginação criativa, da memória. Diante

dessa nova configuração mental, a dinâmica, a estrutura da personalidade adolescente passa por mudanças, redirecionando seus interesses, diferentes da época da infância, e baseando-se na experimentação de uma nova realidade corporal e psíquica, até chegar à autoconsciência do homem que é adquirida nesta idade de transição.

Segundo Vygotsky, uma característica da idade de transição é o despertar dos interesses baseados numa nova base biológica, que é a maturação sexual. Mudança que influencia as funções psicológicas e as organiza diante dessa realidade:

*El problema de los intereses en la edad de transición es la clave para entender todo el desarrollo psicológico del adolescente. Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales sino que están regidas, dentro de un cierto sistema, por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses sedimentados en la personalidad (VYGOTSKY, 1996, p. 11).*

Os interesses, para Vygotsky, são a chave que diferencia os homens dos animais: “El desarrollo de los intereses subyace en el desarrollo cultural y psíquico del adolescente”<sup>19</sup> (VYGOTSKY, 1996, p. 22). Com esta afirmação, demonstra que os interesses se desenvolvem na cultura e nos condicionantes sociohistóricos. Internalizados através da linguagem, comunicação e nas interações pulsantes no contexto onde o adolescente vive. O processo de reflexão organiza e fornece explicações para o adolescente acerca dessas mudanças, dando margem ao desenvolvimento da autoconsciência.

*Vemos, por tanto, como se manifiestan las complejas leyes en la estructura dinámica de la personalidad del adolescente. Lo que se suele denominar personalidad no es otra cosa que la autoconciencia del hombre que se forma justamente entonces: el nuevo comportamiento del hombre se transforma en comportamiento para sí, el hombre toma consciencia de sí mismo como de una determinada unidad. Este es el resultado final y el punto central de toda la edad de transición (VYGOTSKY, 1996, p. 231).*

Dessa maneira, Vygotsky considera as variáveis concretas da realidade do adolescente, maturação sexual, constituição de novos interesses, ampliação das funções psíquicas superiores, e as relaciona com o contexto social e histórico do adolescente. Afirma,

---

<sup>19</sup> Segundo Vygotsky (1996, p. 22) “en ese sentido, los intereses constituyen un estado específicamente humano que diferencia al hombre de los animales: el desarrollo de los intereses subyace en el desarrollo cultural y psíquico del adolescente; el interés en su forma superior, al hacerse consciente y libre se presenta ante nosotros como una aspiración consciente, una atracción para sí a diferencia del impulso instintivo que es una atracción hacia sí”.

enfim, ser essa intensa dinâmica a capacidade do ser humano de pensar sobre si mesmo e constituir sua personalidade.

### **2.1.b A Psicologia Cultural de Jerome Bruner**

O psicólogo e doutor em psicologia Jerome Seymour Bruner norte-americano nascido em 1915 é conhecido como o pai da psicologia cognitiva. Em 1959, escreveu *The Process of Education* e, na década de 1960, participou da reforma curricular nas escolas americanas, defendendo a tese de que o ensino das ciências e da matemática deveria ocorrer em qualquer faixa etária (esta era a época da guerra fria, momento em que havia uma intensa disputa entre os países capitalistas e os do bloco soviético). Devido a este seu posicionamento, influenciou ativamente a Europa na área de educação nos anos 1960, 1970 e 1980. Seu objeto de estudo eram os processos de desenvolvimento psicológico e a constituição e funcionamento da mente humana. Construiu um conjunto de teorias sobre aprendizagem, currículo, pedagogia e antropologia.

Em 1956, o estudioso desafiou e rompeu com o Behaviorismo, ao lado de um grupo de pesquisadores, numa época em que a psicologia positivista, cujas raízes remetiam ao behaviorismo de Watson, reinava nos EUA. Este novo grupo, composto por N. Chomsky, George Miller, Goodnow e Austin, estava insatisfeito com a objetividade e distanciamento da psicologia norte-americana que não conseguia responder à pergunta: “como a mente humana produz significados?” (CORREIA, 2003, p. 513). Este questionamento levou o grupo a efetivar a primeira Revolução Cognitiva; porém, como esse movimento incipiente “carecia de um corpus coerente de conhecimentos” (CORREIA, 2003, p. 507), desviou-se do seu caminho inicial. O resultado deste movimento foi que o questionamento anteriormente efetivado pelo grupo dos revolucionários foi absorvido e reelaborado pelo grupo dos behavioristas.

A solução encontrada para a revolução cognitiva foi a da metáfora computacional, consistia em explicar a mente humana como uma máquina inteligente. A mente poderia ser interpretada como um software específico, rodado em um hardware específico. Argumentação conhecida como computacionismo. Porém essa metáfora mais uma vez não explicava a construção dos significados para o sujeito, pois: “concebida a mente humana como processando informações finitas, codificadas e não ambíguas” (CORREIA, 2003, p. 507) assim como, não contextualizava socialmente os processos cognitivos.

Jerome Bruner participa de forma atuante na Segunda Revolução Cognitiva. Agora, com ideias mais consistentes, confronta o computacionismo e propõe que a psicologia deve entrar na “caixa preta” da mente humana. Esta revolução foi por ele denominada de “transacionismo, no sentido de mente situada, compartilhada, em transação ou negociação e como sinônimo de contextualismo, contra o objetivismo ilusório” (CORREIA, 2003, p. 507). Para ele, a mente produzia significados imersa numa cultura; por isso, outra denominação para a psicologia de Bruner é o culturalismo.

O culturalismo procura entender como “as pessoas inseridas em comunidades culturais criam e transformam significados” (BRUNER, 2001, p. 17). As pessoas estão inseridas em lócus de cultura, que é organizada e socialmente compartilhada, que utiliza ferramentas (técnico-sociais) para viabilizar a sua vida na comunidade. E a evolução da mente humana segue essas construções culturais, que interpretam a sua vida e as relações compartilhadas na comunidade, produzindo significados e sentidos a partir dos sistemas simbólicos da cultura.

Bruner analisa como a mente se torna social: “o papel da cultura como fundante do pensamento é central na constituição e funcionamento da mente humana” (CORREIA, 2003, 503). A psicologia cultural ou psicologia comum, como ele a define no livro *Actos de Significado* (1990), é fundada em dois argumentos:

O primeiro é que, para compreender o homem, deve-se entender como as suas experiências e os seus atos são modelados pelos seus estados intencionais; o segundo é que a forma desses estados intencionais só se realiza mediante a participação nos sistemas simbólicos da cultura (BRUNER, 1990, p. 43).

Bruner reconhece a herança histórica do filósofo alemão W. Dilthey (1831-1911), que há mais de um século já relacionava a influência da cultura sobre a vida mental. Essa forma de compreender o fenômeno colabora com a consistência da psicologia cultural, denominada de psicologia comum porque irá investigar o senso comum. O autor entende “a psicologia comum enquanto sistema pelo qual as pessoas organizam a sua experiência no mundo social, o seu conhecimento acerca dele e as transações com o mesmo” (BRUNER, 1990, p. 45). Ele admite os limites impostos pela herança biológica da espécie humana, mas propõe avançar na reflexão para ir além da esfera biológica, considerando a influência da cultura, que confere significado à ação e à mente humana. É a cultura que vai orientar as interpretações pelas pessoas, da esfera biológica e dos seus atos. Interpretações coletivamente compartilhadas que adquirem um estatuto canônico e que são transmitidas através da atividade de narrativa.

A narrativa, eixo da psicologia de Bruner, é a forma das pessoas narrarem o seu mundo, imprimindo significado aos seus atos. O que as pessoas *fazem* é o que interessa de imediato à psicologia, porém, para a psicologia cultural, interessa também o que as pessoas

*dizem* sobre o que *fazem*, o que dizem sobre o seu mundo e como o *explicam*. Esses modos de a pessoa *dizer, fazer e explicar* sobre o seu mundo são unidades inseparáveis da psicologia cultural.

A cultura, para Bruner (2001, p. 99), é um modo de lidar com os problemas humanos: com as transações humanas de todo tipo, representadas em símbolos”.

A cultura *guia* nossos atos individuais e serve como princípio explicativo dos mesmos. Neste campo, importa explicar os seus próprios atos e estabelecer articulação com os significados que estão em mundos imersos em valores canonicamente estabelecidos e que são circunscritos às situações e ações situadas numa determinada comunidade. Se um valor canonicamente estabelecido para uma determinada cultura é rompido, há um movimento de negociação interna e externa no indivíduo visando atenuar o conflito ou tensão e manter a paz. Uma das formas para alcançar esse intento é através do dom de dramatizar e explicar as circunstâncias que reduzem o conflito ou através da narrativa. Pois, do contrário, seria “impossível uma vida na cultura” (BRUNER, 1990).

Bruner (2001), na articulação da psicologia cultural com a educação, defende a ideia de que a educação não está isolada da cultura, como se fosse uma ilha, mas faz parte do continente da cultura. A psicologia cultural da educação, inicialmente, questiona a função da educação na cultura, assim como o papel desempenhado pelas pessoas que nesta ilha vivem, ou seja, os alunos, educadores, pais e funcionários. Questiona também o sistema de redistribuição de poder, status, hierarquias, assim como os benefícios adquiridos para os ocupantes de cada lugar. Outra preocupação é sobre os recursos colocados à disposição para as pessoas manejarem diferentes situações, condições apresentadas na educação através dos *meios* educacionais cedidos pela instituição. Finalmente, a psicologia cultural da educação precisará medir e aprender a administrar as restrições impostas à educação, tanto as externas, referentes à organização da escola, às políticas educacionais, quanto as internas, número de alunos, capacidades inatas dos alunos, capacitação técnica dos professores e da estrutura da escola.

A psicologia cultural na educação ou o culturalismo considera temas caros à psicologia, tais como a subjetividade, a intersubjetividade, o conhecimento da realidade e a relação entre natureza e cultura. Assim, para Bruner, a subjetividade estaria relacionada aos significados atribuídos às ações humanas. Aos sentidos protagonizados pelo *self* e pelo lugar para as emoções e sentimentos, emergentes de contextos de intersubjetividade. Ou seja, como as pessoas passam a conhecer umas às outras e quais os valores relevantes, construídos nas relações humanas, nos contextos educacionais. Dessa forma, a explicação sobre a realidade

seria uma expressão da mente humana, culturalmente criada e compartilhada entre os seres humanos.

Outro tema importante na psicologia refere-se ao alcance que as nossas características biológicas podem atingir no comportamento humano. Bruner, ao se adentrar neste campo, considera os avanços da neurologia e da psiconeurologia e não nega o importante papel da nossa constituição biológica, mas reflete que ela sozinha não explica os vários aspectos do humano. O cérebro seria moldado pela história e pela cultura é, por causa desta perspectiva, a mente é um reflexo do contexto social (BRUNER, 2001).

Bruner se preocupa com a educação por esta área ser um dos meios mais elaborados para promover e inserir a pessoa na cultura. Desse modo, explicita alguns preceitos e as possíveis consequências para a educação. Os preceitos por ele expressos, são: **a.** o *preceito da perspectiva* diz respeito às várias interpretações que um fato ou evento pode adquirir. Interpretações que expressam os diversos significados construídos pela mente humana. E as divergências, advindas dessas várias interpretações, seriam um dos resultados para a educação. Discordância que promove uma flexibilidade salutar à vida mental dos alunos; **b.** o *preceito das restrições*, refere-se tanto aos limites da constituição biológica e inata do ser humano quanto aos sistemas simbólicos (as instituições, as crenças populares, a língua) que alimentam a vida mental. A tarefa da educação seria instrumentalizar os seres humanos com um conjunto de ferramentas, constituídas por sistemas simbólicos que pudessem ampliar as barreiras daquelas restrições; **c.** o *preceito construtivista*, refere-se aos significados atribuídos na construção da realidade. Significados moldados a partir de tradições que influenciam formas de pensamento. A educação poderia auxiliar os indivíduos a serem melhores construtores dessa sua realidade; **d.** o *preceito interacional* - considera de extrema importância o quanto as pessoas aprendem, contam e explicam umas às outras os seus mundos em interação. Interações, quando praticadas numa comunidade educacional, são compartilhadas entre os pares; e quanto ao professor que participa dessas interações, é-lhe reservado o papel de organizar os procedimentos para aquisição do conhecimento. Para tanto, utiliza-se a linguagem como ferramenta para esta atividade. Nesse processo interacional, a linguagem, os gestos e outros meios comunicacionais moldam a intersubjetividade. Portanto, o processo de aprendizagem na educação poderia valorizar as negociações e interações produzidas entre as pessoas e, conseqüentemente, a intersubjetividade numa comunidade cultural na educação; **e.** o *preceito da externalização* - reporta-se ao fato de as pessoas externalizarem e registrarem *fora de um nós* a produção da sua atividade cultural que é, muitas vezes, materializada em obras. As obras – os trabalhos, as ideias e a produção em

grupos - são compartilhadas e negociadas durante o processo de criação grupal. Grupos que podem conservar e refletir sobre processos de criação e compartilhamento. O valor atribuído à externalização das obras pode ser aproveitado na escola de múltiplas maneiras durante o processo de aprendizagem; **f.** o *preceito instrumentalismo* - refere-se à capacidade de toda cultura, de instrumentalizar seus cidadãos através da educação. Instrumentalização que é praticada a partir da consideração de alguns valores provenientes da sociedade e de uma política socialmente compartilhada. Valores que envolvem a escola e impulsionam a educação a dar ênfase a determinadas disciplinas, modos de premiação, estratégias de conservar o poder, distinções e recompensas. Assim, uma das tarefas da educação seria levar em conta o caráter situacional e relativo de cada cultura e explicitar aqueles valores e o caráter político das escolhas educacionais, pois estes valores influenciam currículos e os climas de sala de aula; **g.** o *preceito institucional* - conta a respeito de quanto a educação, na sociedade atual, tornou-se institucionalizada ao seguir modelos de outras instituições do mundo globalizado e apresentar limites, competição por prêmios e busca por distinções. O estabelecimento de ensino não está isento dos problemas e impasses dos contextos culturais. Para o professor, estaria reservada a função de refletir sobre a complexidade da instituição educacional, propor melhorias e receber recursos para efetivar mudanças educacionais substanciais, uma vez que, de fato, ele propõe ações no processo educacional; **h.** o *preceito da identidade* e da *autoestima*, reporta-se à possibilidade de a escola acolher a dimensão pessoal na educação, dimensão que pode ou não ser valorizada no espaço escolar. A experiência humana como uma expressão do self é um momento pouco valorizado e reconhecido no processo de aprendizagem. A tarefa da educação seria valorizar a identidade e autoestima das pessoas, o que resulta no processo de autoconsciência e influencia a aprendizagem; finalmente, **i.** o *preceito narrativo*, que é um pouco do que já foi comentado acima, e que assevera como as pessoas contam sobre como são os seus mundos no universo da educação. Experiência crucial para as pessoas se perceberem ocupando um lugar no seu mundo (BRUNER, 2001).

Decidimos listar os preceitos acima, visto que eles nos esclarecem sobre o quanto a educação, a escola e os seus membros são transpassados pela cultura que, por sua vez, as constroem. Bruner enfatiza o pensamento reflexivo, a capacidade de diálogo e negociação nas relações humanas no interior da escola, numa realidade complexa que hoje surge no espaço escolar. Negociações intensamente vividas pelos vários atores sociais que a habitam. Valoriza a instituição educacional que é constituída e dependente de uma autoridade. Autoridade que tem a função de abrir diálogos, de instrumentalizar seus alunos e de favorecer seu crescimento, assim como de incentivar a externalização de suas produções e respeitar sua

identidade e autoestima. Portanto, a atividade educacional é considerada por ele complexa e arriscada, pois está comprometida com o senso de possibilidades em vez de certezas, porquanto o ser humano, na perspectiva da psicologia cultural, constitui-se nas possibilidades culturais.

### 2.1.c Rede de Significações (RedSig)

Abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelas pesquisadoras vinculadas ao Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI)<sup>20</sup>, sediado na Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto. A Rede de Significações foi elaborada para criar condições e ferramentas para melhor se compreender o processo do desenvolvimento humano, a partir dos elementos históricos e sociais. Por esse motivo, esta abordagem está baseada em vários autores, destacando-se L. S. Vygotsky e J. Bruner. Segundo Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia de S. Amorim e Ana Paula S. da Silva (2004), na Rede de Significações:

(...) O desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imersos que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Dessa forma, as pessoas encontram-se *imersas em, constituídas por e submetidas a* essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA. 2004, p. 23).

A compreensão do desenvolvimento humano levou os pesquisadores a pensar a perspectiva a partir da metáfora da Rede, no sentido de tecer uma malha com elementos que fornecessem sentidos e significações ao humano. Para tanto, procuram “compreender *quais e como* os vários elementos (interacionais-pessoais-contextuais) participam desses processos” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 24) e como a Rede de Significações pode apreendê-los.

O foco da RedSig, como dissemos, é o processo de desenvolvimento humano, processo que não se dá alheio à sociedade. Podemos identificar nesses processos os elementos que contribuem no momento da investigação científica. Os elementos são: campos interativos

<sup>20</sup> CINDEDI. Site: <http://www.ffclrp.usp.br> – E-mail: [cindedi@ffclrp.usp.br](mailto:cindedi@ffclrp.usp.br)

dialógicos, a pessoa, os contextos, as múltiplas dimensões temporais, conflitos, confrontos e crises, por fim, a matriz sociohistórica. Passaremos a comentar rapidamente cada elemento acima que constitui a Rede de Significações.

O elemento *campo interativo dialógico* diz respeito tanto ao lugar, enquanto espaço físico, quanto às interações produzidas, intercambiadas, neste campo significativo. Campo que é, também, a base do processo de desenvolvimento humano. As pessoas ocupam lugares, desempenham papéis e posições nesses campos de interação social e promovem processos e diálogos que influenciam as suas interações.

Outro elemento é *pessoa*, terminologia usada para substituir conceitos tradicionais na psicologia, como indivíduo e sujeito, que tentam captar concepções do ser humano como essência e unidade. Diferentemente, o conceito *pessoa* possibilita uma ideia da complexidade e processos de coconstrução das relações pessoa-meio, pessoa-pessoa. As pessoas se constituem ao se diferenciarem nas relações sociais que ocorrem em diferentes contextos e campos de interação.

Quanto ao elemento *contexto*, as autoras aludem aos contextos culturais e socialmente regulados. Contextos que se referem ao meio onde as pessoas desenvolvem modos de interação e são por eles delimitados. Delimitações tanto físicas quanto sociais as que configuram uma organização no contexto investigado. O contexto é significativo porque define papéis sociais e lugares que as pessoas ou grupos de pessoas ocupam, assim como sugere o intercâmbio de posições, emoções e ideias. “Como os contextos são social e historicamente definidos, as pessoas podem se submeter, contrapor ou negociar com as características dos contextos que experimentam” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA.; 2004, p. 26).

Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 27), “as múltiplas dimensões temporais” referem-se à organização temporal e são divididas em: “tempo presente” – que é o aqui-agora das situações configuradas; “tempo vivido” – relativo às experiências vividas; “tempo histórico ou cultural” que é o tempo concebido ao longo de um percurso histórico; e, por fim “tempo prospectivo” é o tempo futuro ou orientado para ele.

Ainda seguindo o raciocínio das autoras, ao falarem sobre os elementos da RedSig *conflito, confrontos e crises*, enfatizam que o aspecto de crise é inerente às relações interpessoais. As pessoas apresentam motivações, emoções, significados e ações que dificilmente coincidem, podendo desencadear conflitos ou confrontos. As tensões nas relações interpessoais revelam a própria relação das pessoas envolvidas.

Finalmente, temos a *matriz sociohistórica*, elemento no qual iremos nos deter mais atentamente, uma vez que nos baseamos nele para análise dos dados.

A matriz sócio-histórica é composta por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais, todos historicamente construídos e em contínua construção. Ela apresenta uma natureza fundamentalmente semiótica e tem concretude no aqui - agora das situações. (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.95).

Nesta matriz, encontram-se duas partes inter-relacionadas: as condições socioeconômicas e as práticas discursivas. As condições socioeconômicas dizem respeito às situações concretas da vida, ao acesso ou não aos bens de consumo, ao lazer, aos serviços e projetos de mobilidade social. As *práticas discursivas* são os símbolos, signos, religião, palavra, ciência e todo um conjunto de elementos que constituem e são constituídos pela cultura. No nosso caso, a cultura juvenil e os vários elementos que eles sustentam, como o celular, a criação de um boletim informativo, a produção de trabalhos, a valorização de determinado estilo de vida, hábitos de consumo, ideais e busca para alcançar prestígio e ascensão social, passam a ser elementos banalizadores das práticas de intimidação.

Assim, a opção por Vygotsky, Bruner e a RedSig se justifica, uma vez que estas abordagens se complementam e nos auxiliaram a compreender o fenômeno da intimidação na adolescência. Desse modo, Vygotsky nos ajudou a entender a adolescência como um fenômeno que apresenta um desenvolvimento maturacional como também demonstrou ser um fenômeno socialmente construído. Dimensões que ampliam a capacidade cognitiva do adolescente, favorecendo mudanças diante de um projeto de vida que caminha para um refinamento da autoconsciência, inserido que está em condições históricas e sociais definidas, reconhecendo que não existe uma adolescência universal, mas várias adolescências que se transformam, se adaptam e se reconstróem conforme as demandas interacionais e sociais.

A psicologia cultural de Bruner nos interessou por levar em conta as características situacionais e socialmente compartilhadas diante de fenômenos investigados nos grupo de adolescentes. A psicologia cultural de J. Bruner, ao ser articulada com a educação, nos subsidiou para entender as negociações intensamente experimentadas no interior do processo de intimidação. Negociações situadas e dependentes das dinâmicas interpessoais, dos valores estabelecidos no espaço educacional e dos sentidos atribuídos ao fenômeno pelos atores da cena. Atores que narravam e explicavam suas ações, presentificando a importância da intersubjetividade nos seus discursos e na busca pela constituição de uma identidade no contexto relacional e institucional.

Por fim, a perspectiva da Rede de Significações nos auxiliou a estudar e caracterizar o fenômeno, a unidade de ensino e os grupos de adolescentes, considerando a interferência das dimensões socioeconômicas, histórico-culturais e políticas.

Estas três abordagens se complementaram em uma tentativa de entendimento do fenômeno da *intimidação na adolescência*.

## 2.2 Conceituando a(s) adolescência(s)

A opção por adotar o termo adolescência em vez de juventude justifica-se por esta ser uma palavra aceita e absorvida pelo grupo de adolescentes em foco, uma denominação que circula nesta cultura de pares. Buscamos, assim, manter a coerência com a abordagem teórico-metodológica escolhida, que respeita, investiga e reflete sobre os conceitos, linguagens e ideias que são apropriadas e resignificadas pelos participantes da pesquisa. Reconhecemos que o termo adolescência remete à psicologia e à psicanálise, e enquanto a palavra juventude se circunscreve de forma mais apropriada às investigações do campo das ciências sociais.

As autoras Coimbra, Bocco e Nascimento (2007) alertam sobre o uso ideológico e midiático da palavra *adolescente*, que serve para padronizar e homogeneizar sujeitos em desenvolvimento e criticam a visão que a psicologia ajudou a construir ao considerar essa fase como crítica no desenvolvimento humano e um momento de tempestade e crise<sup>21</sup> *inevitável, imutável e universal*<sup>22</sup>. Esses significados comumente atribuídos ao termo, ainda prevalecem, mesmo concorrendo com outras visões da adolescência.

A noção clássica da adolescência é criticada também na psicologia sociohistórica que a percebe como uma categoria de dois sexos, os quais experimentam expectativas de papéis, valores, distribuição de normas e poder diferentemente (TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005)<sup>23</sup>. Herrán (apud OZELLA, 2003) ressalta que “o caráter de crise não representa a maioria dos adolescentes” e que a adolescência deve ser articulada com as outras fases da vida.

A adolescência, como um ciclo no desenvolvimento humano, apresenta algumas características peculiares. Inicialmente, as transformações físicas, hormonais e maturação

<sup>21</sup> HALL, G. Stanley (1844-1925) (apud MUUSS, 1976).

<sup>22</sup> No Brasil, temos o conhecido e bastante utilizado livro ABERASTURY A.; KNOBEL, M. **Síndrome normal da adolescência. Um enfoque psicanalítico**. Tradução: Suzana Maria Garagoray Balleve. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 1981. Comparar a adolescência como um momento de crise e doença.

<sup>23</sup> TRAVERSO-YÉPEZ M. A.; PINHEIRO V. S. **Socialização de gênero e adolescência**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a10v13n1.pdf>> Acesso em 14.mai.2008.

sexual sinalizam a puberdade, tais mudanças provocam e incrementam novos padrões cognitivos, alargando as possibilidades de compreensão do mundo, das relações sociais e da definição de novos interesses e necessidades (VYGOTSKY, 1996).

A relação com a família pode adquirir novas tonalidades. Momento delicado em que são vivenciadas a autonomia e as diferenças intergeracionais. Configuração relacional que pode ou não acarretar tensão familiar, decorrente de variáveis, tais como: classe social; constituição do modelo familiar – família nuclear, monoparental ou os novos arranjos familiares (MARTINS, 2006); faixa etária dos membros da família, possibilidades de comunicação e constituição do vínculo interpessoal, por exemplo. As relações desenvolvidas no círculo familiar são referências para modelos relacionais fora do contexto familiar. Relações experimentadas através do desempenho dos papéis sociais num mundo objetivamente percebido que encaminham o adolescente para a construção de uma identidade.

A ênfase dada aos aspectos sociais ou intrapsíquicos na construção da identidade adolescente, vai depender da adoção de um ou outro referencial teórico. Mas sabemos que a articulação destes dois aspectos é decisiva para o entendimento da adolescência.

Para Erikson (1976), a identidade é uma característica que permanece ao longo do tempo. É percebida como um constructo psicossocial e que favorece ao indivíduo certa estabilidade permitindo ao adolescente se reconhecer. E, segundo Stengel (2003), a identidade adolescente é construída num processo que leva em conta tanto a rede de relações da socialização primária (a família) quanto secundária (escola, igreja, amigos). Nesses espaços sociais vivenciados pelo adolescente, ele internaliza modos de comportamento, compartilha relações, linguagens, valores, organiza o pensamento e o seu mundo subjetivo ao longo do espaço (espaço físico e espaço corporal) e do tempo (tempo físico e subjetivo), além de raciocinar e criar signos, sentidos e significados, elementos básicos numa cultura; a afirmação de Vygotsky (1996, p. 228) “la naturaleza de la personalidad es social” expressa e ressalta aspectos em que a personalidade adolescente dialoga com um mundo globalizado em constante movimento e mudança. Processos de construção da personalidade que podem ser atingidos por continuidades e discontinuidades ao longo do desenvolvimento (STENGEL, 2003).

Porém, diante da pergunta “quem sou eu?” o adolescente é solicitado a ampliar sua consciência e integrar seus papéis sociais, vínculos, possibilidades e necessidades. Essa autoconsciência, constituída nos movimentos e diálogos entre o espaço social e subjetivo, ao longo de um tempo, favorece a autopercepção de si mesmo (VYGOTSKY, 1996), a qual possibilita a diferenciação do outro.

Vale dizer, o jogo de semelhança e da diferença é um dos elementos importantes para a consolidação do sentimento de identidade. A narrativa que o indivíduo faz de si articula no tempo esse duplo jogo: de um lado, do eu consigo mesmo, e de outro, do eu com os diversos grupos sociais (OLIVEIRA, apud STENGEL, 2003, p. 27).

Nos encontros e desencontros na esfera da rede secundária de socialização, o adolescente se afasta das relações verticais e hierárquicas que mantém na rede primária de socialização e busca as relações sociais horizontais, ou seja, procura os pares.

As relações com os pares terão um valor significativo na vida do adolescente. Pois, se, antes, na infância, as brincadeiras com os pares ocorriam na dependência da proximidade física e parental, agora, na adolescência, essas relações sociais serão mantidas em função da vinculação e significado pessoal (OLIVA, 2004).

A relação com os pares ocupará a primazia na mobilização dos afetos, caracterizados como relações horizontais, marcados pela reciprocidade e apoio mútuo, que garantem, preparam e sugerem soluções instrumentais de problemas no âmbito cognitivo, no socioafetivo, grupal, político, influenciando projetos de futuro.

A convivência em grupo, de acordo com Oliva (2004), varia tanto com relação à idade do adolescente quanto com relação ao sexo. Assim, no início da adolescência, por volta de 11, 13 anos, a suscetibilidade à pressão grupal é maior. Principalmente entre as garotas, que estabelecem relações de maior intimidade. Posteriormente, esses agrupamentos *unissexuais* tendem a se afastar e se diferenciar e depois se encontrar enquanto grupos homogêneos e numerosos. Grupos que regulam a vida dos seus membros, em termos de estilos de roupa, padronização de condutas com relação à orientação sexual, permissão ou não de formar novas relações, inclusão e exclusão de seus membros, dentre outras práticas. As normas e a estabilidade do grupo demonstram uma superação na dimensão individual. Em outro momento, essa configuração cede a favor da formação de pequenos grupos com uma maior interação entre os sexos. Movimento que surge com força, caracterizando um processo de diferenciação do grupo homogêneo para consolidar uma identidade, inclusive uma identidade de gênero.

A criação de uma identidade através do grupo favorece a criação de uma cultura de pares. A cultura de pares seria constituída pelos objetos, artefatos, sinais corporais, rotinas, roupas e atitudes que são simbolicamente construídos entre os pares<sup>24</sup>. Cultura que é

---

<sup>24</sup> Corsaro é professor da Indiana University Bloomington e definiu a “cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. In CORSARO W. A. *Reprodução interpretativa e cultura de pares entre crianças*. 2005. Tradução Ana Carvalho. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf>> Acesso em 28.mai.2007.

materializada no contexto escolar e a que Bruner (2001) se refere no livro *A Cultura da Educação* quando comenta sobre a importância dessa cultura entre grupos no ambiente escolar e como ela ajuda a compartilhar sistemas culturais, organizar ideias e tornar comunicáveis as suas relações sociais.

Perpassando esse movimento do adolescente nos grupos, está incluso um significativo vínculo: a amizade. Numa pesquisa-intervenção com adolescentes de diferentes classes sociais sobre a dimensão coletiva da amizade, as autoras Menezes, Arcoverde e Libardi (2008, p. 206) ressaltam que a amizade, para os adolescentes, está “pautada na lógica identitária e referenciada pelo campo da intimidade. É pelo reconhecimento do/no outro que o jovem estabelece seus amigos”. O adolescente adota como critério para desenvolver relações de intimidade, caracterizada como amizade, a semelhança com o amigo. Tal semelhança, sinalizada através de vários marcadores sociais (estilo de vida, tipo de roupa, ideias, participação em grupos, por exemplo), oportuniza sua inclusão nos grupos de convivência que o sustentam numa identidade social.

Dito de outra forma, a partir de uma pesquisa sobre o estatuto ético-político da amizade entre adolescentes, Menezes (2004, p. 172) afirma: “Hoje a experiência do sujeito na relação de amizade parece ainda enfatizar o amigo como igual, um parente, uma imagem, uma cópia de si mesmo, aquele que é incorporado ao eu”. Outro argumento para reforçar o critério de semelhança na relação de amizade é a restrição à convivência desses adolescentes apenas com outros grupos socioeconomicamente próximos, uma vez que muitas famílias de classe média restringem o espaço territorial dos seus filhos aos condomínios, argumentando uma proteção contra a violência urbana.

Assim, “crianças e jovens de classes favorecidas referem-se de forma mais intensa e frequente aos medos que sentem na e da cidade. Trata-se de um medo difuso que está relacionado a tudo o que é desconhecido” (CASTRO, 2004, p. 109). Rapazes e moças estão construindo relações de amizade considerando contextos socioeconomicamente próximos e condições culturais e afetivas semelhantes, restringindo o espaço relacional onde a convivência com o diferente ou desigual pode apresentar impasses nas suas relações interpessoais, pois:

Acomodados à vivência de uma só realidade, os adolescentes privam-se do contato, da amizade com o outro, o diferente, o estrangeiro, o desigual. Temem o encontro com o altero e interagem, prioritariamente, no espaço privado em detrimento da diversidade do espaço público (MENEZES; ARCOVERDE; LIBARDI, 2008, p. 206).

Dessa forma, a convivência com o altero e desigual, para os adolescentes, em espaços socializantes como a escola, por exemplo, pode ser intolerante e insuportável promovendo comportamentos preconceituosos, discriminatórios, excludentes, que resultam em práticas de intimidação no contexto escolar. Intimidação que se apresenta como uma modalidade de violência relacional que passaremos, em seguida, a discutir.

### **2.3 Das violências à intimidação entre pares de adolescentes no contexto escolar**

Bernard Charlot (2002, p. 434)<sup>25</sup> distingue, do ponto de vista da sociologia, a violência “*na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola”. A violência *na* escola ocorre dentro do espaço escolar, como, por exemplo, a disputa de grupos de gangues rivais, que pode até se originar no entorno da escola, não necessariamente dentro dela. A violência *à* escola refere-se à violência contra a instituição escolar - incêndios, insultos aos professores, e, finalmente, a violência *da* escola, que é uma violência institucional, simbólica, sutil e se relaciona ao modo como a instituição trata aos seus atores, ou seja, os castigos e ao sistema de notas, por exemplo .

O mesmo autor resume como a escola francesa distingue, do ponto de vista prático e teórico, o conceito de violência nas escolas. Para ele, as práticas agressivas nas escolas estariam divididas em “violência, transgressão e incivilidade”. A violência seriam os ataques contra a lei, uso da força, homicídios, participação no tráfico de drogas e insultos graves; a transgressão descreve os comportamentos que vão de encontro às regras do estabelecimento de ensino e, ao mesmo tempo, são ilegais em face da lei, por exemplo: não fazer os trabalhos escolares, falta de respeito e a incivilidade que diz sobre a quebra das regras da boa convivência; para Debarbieux (2002), este tipo de violência seria conhecido como *microviolência*.

Abromovay e Rua (2002) acrescentam outra modalidade de violência à que esse sociólogo francês analisou: a violência institucional ou simbólica. Ocorre quando a instituição nega ao aluno o direito de aprender, através do absenteísmo dos professores e da incapacidade do estabelecimento de ensino em acolher o aluno e respeitá-lo em sua subjetividade.

Evidentemente, esta divisão não é tão rígida e vem sofrendo críticas, pois a escola faz parte da vida social e o aluno encontra-se impactado não somente por aqueles tipos de violência, mas pelas variedades de conflitos da vida social que ele precisa enfrentar.

---

<sup>25</sup> Bernard Charlot é professor de Ciência da Educação, ESCOL, Université Paris 8 Denis.

Porém, há ainda outras formas de microviolências ou incivildades, conhecidas também como *violências simbólicas*, termo criado por Bourdieu (1930-2002), que, segundo Abromovay, Rua (2002) e Debarbieux (2001), são aquelas advindas das relações interpessoais cotidianas, produzidas e reproduzidas nas “brincadeiras ofensivas” que, de tanto repetidas, são naturalizadas e banalizadas (pelos alunos e professores) e praticadas numa relação que nega o direito ao outro de ser diferente.

Blaya (2002, p. 226) afirma ainda que, na Inglaterra, a “violência escolar é tratada como um campo psicológico, principalmente com o conceito de bullying (intimidação por colegas), intimidação esta relacionada a problemas comportamentais, e com a hiperatividade”. Os estudos enfocam principalmente esses fenômenos que ocorrem nas relações entre os alunos. Essas pesquisas foram consolidadas na década de 1990 e vêm sendo atualmente realizadas, devido às queixas de indisciplina por parte do sindicato dos professores, que alerta sobre o quanto a escola não pode sozinha dar conta de tudo o que acontece no seu espaço intramuros.

Segundo o norte-americano J. Devine (2002), as pesquisas nos Estados Unidos são de cunho estatístico e partem da questão: o que torna o homem violento? O foco é no indivíduo como motor e causa da violência nas escolas. Persiste uma visão pragmática da temática, favorecendo a criação dos programas de software e hardware sobre perfis dos possíveis agressores para serem implantados nas escolas, objetivando rastrear traços de personalidade do intimidador. O autor comenta ainda o que denomina “mercantilização da violência escolar”, com vários setores da sociedade civil vendendo equipamentos e programas de segurança para a escola se prevenir contra atos de violência no seu interior. Ele critica esse tipo de abordagem ao fenômeno, ou seja, a ideia de criminalizar a violência escolar, e considera que a sociologia da violência escolar é a sociologia da exclusão e da etnicidade. Defende, por um lado, o ponto de vista da existência de uma cultura da violência na educação de meninos que reprime seus sentimentos e, por outro lado, reconhece que as imensas escolas norte-americanas e seu sistema escolar deveriam passar por sérias críticas e serem reformadas, transformações urgentes para o enfrentamento da violência nas escolas americanas.

Por fim, é interessante ressaltar que Devine (2002) concorda com Debarbieux (2002) quando afirma que não há uma teoria total sobre a violência nas escolas, uma vez que é um fenômeno que só pode ser estudado de forma parcial, devido à sua complexidade.

No Brasil, as pesquisadoras Miriam Abromovay e Maria das Graças Rua (2002) empreenderam uma vasta pesquisa, tipo *survey*, como foi anteriormente citada, e a denominaram de “Violências nas escolas”. A palavra violência no plural justificaria as várias

modalidades de violência por elas mapeadas, abrangendo desde as violências físicas (spancamentos, mortes, agressão sexual), as violências contra a própria pessoa, como o suicídio, as do trânsito, incluindo as violências simbólicas, verbais e institucionais (ABROMOVAY; RUA, 2002).

Numa perspectiva de violência, que foca a indisciplina, podemos citar os trabalhos de Julio R. Groppa Aquino (1996, 1998), o qual focaliza a relação professor-aluno e das tensões que daí surgem maus comportamentos, desrespeito às leis e à autoridade, tumulto, falta de limites e bagunça. Embora focalizando a díade ele propunha uma compreensão do fenômeno que é institucional e social.

Para tanto, Aquino inicialmente organiza duas leituras sobre o fenômeno da violência na escola, a saber, a visão sociohistórica e a psicológica. Na visão sociohistórica, a expressão de violência se dá através dos atos agressivos que contrariam a ordem, expressos através de comportamentos de revolta contra as circunstâncias macroestruturais, socioeconômicas, políticas e históricas que incidem no âmbito escolar. Assim, tanto a não conformação dos corpos no espaço quanto os atos contra as leis e as normas institucionais seriam considerados práticas de violência na escola, enquanto, na perspectiva psicologizante, a origem das situações violentas estaria relacionada a desordens psicopatológicas dos alunos e transtorno de personalidade violenta, dinâmicas que influenciam uma convivência violenta entre os pares na escola. O autor analisa que as duas visões são exógenas à escola e à prática docente, ou seja, as causas da violência na escola residiriam fora do espaço escolar. Visões que posicionam a escola e o professor como figuras passivas diante deste fenômeno que ocorre na instituição escolar.

Aquino (1998) propõe outra visão: a perspectiva institucional sobre a violência nas escolas. Nesta abordagem, a instituição escolar, inclusive as práticas docentes, seria construtora da violência, produzindo sua própria violência na escola. A instituição escolar é construída por seus agentes e estes são sujeitos originários de um contexto social, histórico e subjetivo. Agentes que, ao estruturarem e organizarem a unidade de ensino, imprimem suas marcas, preferências e valores circunstanciados historicamente. Assim, a visão institucional da violência requer que se reconheça o papel significativo dos agentes que estruturam a escola, seus limites, especificidades, descrição e considera que a análise do fenômeno acontece a partir das malhas institucionais nas quais os agentes se relacionam.

Quanto à relação professor-aluno, esta seria um recorte que se poderia operar na malha institucional. Relação que, segundo Aquino, estaria passando por uma crise, denominada por ele de “crise da autoridade docente” (AQUINO, 1998). Dessa maneira, o professor, como

representante máximo da instituição escolar e devido aos poderes que lhe são atribuídos na sua função, seria um dos representantes significativos da instituição e ao mesmo tempo o foco da crise.

Somando-se a esta visão, Áurea M. Guimarães (1996, p. 73) nos remete ao que ela denomina de “ambigüidade dos conflitos na escola”. Baseada nas ideias do sociólogo francês Maffesoli, ela argumenta sobre o caráter das experiências compartilhadas nos pequenos grupos relacionados com a sociedade. Esse autor descreve duas possíveis visões do mundo: uma perspectiva do mundo racional e organizado, denominada por ele de “social”, e outra denominada de “socialidade”. Na visão social, a pessoa cumpre uma lógica do *dever-ser*, com papéis determinados socialmente. Na lógica da socialidade, a pessoa experimenta o *querer-viver*, momento em que o indivíduo comunica sua subjetividade. Guimarães (1996), ainda com Maffesoli, completa que todas as instituições vivem essa ambigüidade, (dever-ser, querer-viver) sendo a indisciplina uma das suas expressões:

Para Maffesoli, existe uma astúcia popular revestida de duplicidade que se enraíza e se desenvolve no cotidiano, estruturando uma existência dupla, cortada, sem sentido, descontínua que recusa a subjugação total e permite a sobrevivência social e individual (Ibid., p.69). (...) Essa atitude astuciosa, de modo passivo, perverso, duplo, move o social que resiste aos massacres dos valores oficiais (...). Não se luta contra os valores estabelecidos, mas se procura ganhar uma distância, formando uma dissidência interior, através de uma arte de fachada, da ironia, do cômico. (GUIMARÃES, 1996, p. 76).

A indisciplina carregaria este duplo sentido: de resistir às normas sociais e à necessidade homogeneizante da escola de assegurar uma distância estratégica para garantir a individualidade da pessoa e dos grupos.

No entanto, no nosso debate sobre a definição de violência na escola, não trabalhamos com a concepção de indisciplina semelhante à violência. Nesse sentido, articulando as várias concepções de violência na escola com as complexidades psicossociais que envolvem o ser humano, optamos pelo entendimento da filósofa Marilena Chauí (apud ARAÚJO, 2002) que, devido à sua objetividade e correspondência com o fenômeno intimidação, procura diferenciá-lo de perseguição e vitimização. Tal conceito está próximo ao que percebemos que seja a intimidação. Assim,

A violência não como violação ou transgressão de normas, regras e leis, mas sob dois outros ângulos: Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência (CHAUÍ, 1985 apud ARAÚJO, 2002).

A definição de violência em Chauí permite tanto situar o fenômeno em termos da sua gravidade quanto na dinâmica da vida social, pois expressa as diversas situações que ocorrem no contexto escolar, onde a presença da diversidade social nas relações entre pares de adolescentes leva às desigualdades sociais que mobilizam práticas de discriminações, preconceito, isolamento e exclusão. Desigualdades que são atualizadas com o fenômeno da intimidação.

Diante das definições acima apresentadas, vale ainda uma reflexão sobre as possíveis causas da violência nas escolas e, especificamente, da prática da intimidação.

#### **2.4 As possíveis causas da violência nas escolas**

Numa abordagem interdisciplinar para conhecer as possíveis causas da violência nas escolas, as pesquisadoras Miriam Abromovay e Maria das Graças Rua (2002) e outros autores (SPOSITO, 2001; CASTRO, 2002; DEBARBIEUX, 2002) concordam que há variáveis endógenas e exógenas. Estas variáveis dependem da cultura, da dinâmica social, econômica e histórica do estabelecimento de ensino e podem implicar uma maior ou menor emergência do fenômeno da intimidação, repercutindo nas relações sociais entre os estudantes no contexto escolar.

As causas exógenas da violência nas escolas são:

- O local onde a escola está situada, se há a presença ou a ausência de equipamentos do Estado e policiamento;
- O aumento das imigrações (ocorrem nos países da Europa e nos EUA, enquanto no Brasil este fenômeno se dá mais internamente);
- O papel dos meios de comunicação inflamando ou não os acontecimentos de violência na escola;
- As famílias dos alunos e suas formas de interação violentas ou não com os seus filhos e filhas;
- Os marcadores sociais, tais como: sexo, orientação sexual, origem étnica, classes sociais, portador de alguma limitação física ou psicológica; local onde reside e a naturalidade (pertencimento geográfico);

- A violência que entra e se insurge dentro da escola: o tráfico de drogas no entorno das escolas, o encontro das gangues no interior da escola, o porte de armas explícitas, dentre outras variáveis exógenas.

Entre as causas endógenas, podemos citar:

- A idade dos alunos, a série e a escolaridade;
- O tamanho das turmas;
- Os grupos juvenis;
- As normas disciplinares, as punições e os sistemas de avaliação dos alunos;
- A presença ou ausência de um programa pedagógico;
- Os professores e suas reações diante das *brincadeiras* que reforçam as desigualdades sociais entre os estudantes e a consequente banalização da violência;
- A falta de capacitação dos professores, de aparelhamento técnico, instrumental e material da escola;
- A falta de condições físicas e instalações inadequadas; e
- A cultura e o sistema de valores do estabelecimento de ensino.

Além das causas descritas acima, existem outras variáveis que afetam as escolas, que não estão nem dentro nem fora dela, como falta de políticas públicas (ABROMOVAY; RUA, 2002; DEBARBIEUX, 2002; CASTRO, 2002; SPOSITO, 2001), mudanças econômicas e sociais, o empobrecimento da classe média e, em decorrência disso, o aumento do contingente de alunos nas escolas públicas para além de sua capacidade de acolhimento e condições adequadas. Ainda podemos citar como variáveis exógenas importantes a influência da TV e da internet, a qualidade dos seus programas e a divulgação de ações violentas e espetaculares entre os estudantes.

Todas estas variáveis sugerem uma crise na escola enquanto instituição socializadora (SPOSITO, 2001; CAMACHO, 2001). Dessa forma, as causas para a violência nas escolas são tão heterogêneas quanto o próprio fenômeno.

## 2.5 Sobre a intimidação: perspectiva clínica e sociocultural

Foi Dan Olweus (2004) quem melhor caracterizou a intimidação, destacando três aspectos: **a.** a intencionalidade de provocar dor ou sofrimento a alguém; **b.** a frequência ao longo do tempo dessa ação; e, por fim, **c.** o desequilíbrio de poder. Nas palavras do autor:

La situación de *acoso* e *intimidación* y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: *Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos* (OLWEUS, 2004, p. 25).

Nesta definição, a ação negativa é considerada como uma conduta agressiva, quando há intencionalidade em provocar dor, sofrimento, dano ou incômodo a outra pessoa. A característica de repetição ao longo do tempo é incluída devido às frequentes ações agressivas observadas. Olweus ainda abrange os atos intencionais e de hostilidade, os quais são igualmente graves, como sendo de conduta agressiva mesmo que não sejam repetidos. Porém, estariam excluídos da caracterização os atos não graves e ocasionais. Quanto à característica do desequilíbrio de poder, o autor alerta que se faz necessário observar a ocasião configurada em que ocorre o fenômeno: assim, considera intimidação se, numa situação, uma das partes apresenta vantagem, em força física ou psicológica, subjugando a outra parte que fica sem condições de se defender. Esta situação corresponde a uma das características da intimidação. Contudo, se há um equilíbrio (em termos de vantagens físicas ou psicológicas) das partes numa situação de luta, a situação é identificada como uma disputa entre as partes. Neste caso, a luta não é configurada como fenômeno da intimidação (OLWEUS, 2004).

Este ponto de vista é seguido por Fante (2005, p. 28) que compreende a intimidação como um “subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder” Adota-o também, Lopes Neto (2005, p. 165) para quem a intimidação “compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotados por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder”.

Os autores portugueses Carvalhosa, Lima e Matos (2001, p. 523) comentam “que, para facilitar a compreensão deste conceito, podemos designar este fenômeno por provocação/vitimização ou intimidação”.

Peter K. Smith, que traduziu o termo *bullying* como intimidação, assim o define:

Intimidação é vista como um subconjunto dos comportamentos agressivos, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder (...). Esses

comportamentos são vistos como repetitivos, ou seja, a mesma vítima é tomada como alvo inúmeras vezes. Além disso, por uma ou mais razões, a vítima não consegue se defender com facilidade. Ele ou ela pode estar em minoria, pode ser de menor tamanho ou força física, ou apresentar menos flexibilidade psicológica, que o autor ou os autores da intimidação (SMITH, 2002, p. 187-188).

Articulando os conceitos acima com o de violência, de Marilena Chauí, encontramos dois pontos nodais: 1º a ausência de igualdade na relação e, 2º a, prática intencional de desumanizar o outro. Pontos importantes para considerar a intimidação como uma modalidade de violência que ocorre no espaço escolar.

Pensamos a intimidação como uma ação que nega a alteridade, numa relação entre pares, como se fosse uma tentativa intencional de eliminar essas partes indesejadas no outro, não o considerando na sua humanidade e singularidade. No entanto, queremos pontuar uma sutil diferença entre a palavra violência, citada por Chauí (apud ARAÚJO, 2002) e agressão, explicitada por Olweus (2004). Por esse motivo, alçamos a diferenciação do ponto de vista da sociologia, especificamente, quando Charlot (2002) comenta sobre a importância da diferenciação entre agressão, agressividade e violência ante o debate da violência na escola.

A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredir* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação (CHARLOT, 2002, p. 435- 436).

Charlot (2002) acrescenta que é uma ilusão imaginarmos o fato de que podemos viver sem a agressividade ou sem os conflitos no convívio entre seres humanos. O problema não é fazer desaparecer as tensões próprias das relações interpessoais, mas possibilitar explicitá-las através da palavra nas relações sociais no contexto escolar.

Contribuindo para essa discussão, Jurandir Freire Costa (1986) afirma que Sigmund Freud (1856-1939), após a Iª Guerra Mundial, refletiu acerca da inevitabilidade da agressividade e da violência humana e as associou à natureza instintiva do homem e ao poder de provocar uma destruição incontável, no caso, a guerra. E para manter o controle desta violência, necessitaria da intervenção do Estado, que também faz uso da própria violência, com a finalidade de manter a paz e organizar a vida social. Neste caso, no nosso entender, as relações entre sociedade e cultura podem estar associadas ou desarticuladas entre si no conceito de intimidação, a depender do posicionamento ético-político do pesquisador.

As definições sobre intimidação, como a compreendem Olweus (2004), Fante (2005), Lopes Neto (2005) e Smith (2002), focam uma posição, clínica que lembra a teoria dos

instintos<sup>26</sup> e a teoria reação/frustração<sup>27</sup>, abordando a intimidação a partir de uma perspectiva individual e comportamental. As vítimas são incapazes de se defender, com o agressor podendo apresentar algum distúrbio emocional. Isolam a leitura do fenômeno do contexto social e histórico e apresentam uma posição dicotômica dos envolvidos em seus papéis sociais.

Debarbieux (2002) critica as investigações sobre a temática da intimidação que replicam as pesquisas de Olweus (2004), pois usam excessivamente metodologias padronizadas através dos questionários, indicando uma leitura psicologizante do fenômeno:

Em nossa opinião, portanto, a polêmica maneira de abordar a questão da intimidação por colegas nem sempre escapou de um enfoque excessivo nos aspectos psicológicos e no indivíduo, nos padrões e nos traços de caráter, sem colocar em questão os sistemas educacionais e políticos (DEBARBIEUX, 2002, p.73).

Desse modo, Maria J. Martins (2005) descreve outras variáveis pouco consideradas na intimidação. Intimidação que os autores ibéricos definem como *maus tratos*. Pontua que alguns pesquisadores a consideram como um fenômeno grupal no qual não é possível identificar vítima e agressores, pois eles se sucedem. Cita ainda os estudos transculturais (entre diversas culturas) e transnacionais (entre diferentes nações), como o de Blaya (2002) anteriormente citado. A autora relaciona várias questões que cercam o fenômeno da intimidação e podem estar a ele associadas, tais como a temática de gênero, a escolaridade, o pertencimento socioeconômico e as percepções dos adolescentes sobre as atitudes dos pais e professores diante do conflito. Afirma ainda que a diferença entre intimidação e agressão é artificial e que, na prática, é muito difícil distingui-las

Assim, as três características da intimidação, ou seja, a intencionalidade no ato de ferir e provocar dor no outro, a perpetuação ao longo do tempo e o desequilíbrio de poder (OLWEUS, 2004), parecem-nos uma definição standardizada que necessita ser mais bem articulada com os contextos sociais e culturais da escola. Por esse motivo, optamos por aprofundar as relações entre as variadas formas de expressão da intimidação, principalmente aquelas intimidações que nos informam sobre aspectos da vida social em geral.

Nesse sentido, o trabalho de Simmons (2004), que examina a intimidação levando em conta a questão sociocultural, é exemplar. Esta autora, ao criticar as falhas das primeiras pesquisas sobre intimidação, dada a ausência das meninas nas estatísticas, foca a intimidação

---

<sup>26</sup> A teoria dos instintos descreve que o comportamento agressivo está dentro da pessoa, ele é inato e instintivo. O homem nasceria com uma agressão que surgiria a partir de um sinal do mundo externo.

<sup>27</sup> A teoria da reação agressiva à frustração explica que a agressão é o resultado de uma pulsão interna, que é acionada diante de uma frustração, visando eliminar a sensação de desconforto e frustração.

entre garotas ou a agressividade oculta nas relações de amizade entre as adolescentes. Neste trabalho, as relações sociais entre as meninas repetem e reproduzem mitos e estereótipos típicos de cultura, que reprimem a expressão da agressão na mulher e a impedem de enfrentar os conflitos. Ela denomina de agressão relacional “atos que magoam os outros ao prejudicarem (ou ameaçarem prejudicar) relacionamentos ou sentimentos de aceitação, amizade ou inclusão no grupo” (SIMMONS, 2004, p.32).

Simmons (2004) realizou entrevistas individuais e grupais com quem se dizia autora ou vítima de intimidação. Descreveu que a relação de amizade e de intimidade (construída pelas garotas) era usada como arma contra a vítima, o que denomina de “agressão indireta” (pois evita o confronto declarado), como estratégia de manipular, vingar-se e dominar a outra. Boatos, fofocas e atitudes de indiferença, gesticulação que ridiculariza a colega e tratamentos silenciosos estão presentes. A situação de intimidade, inerente a uma amizade, freia (por medo de perda da amizade) a expressão do conflito, perpetuando uma relação de poder, agressão e mágoa por um longo tempo. Particularmente, esta pesquisa nos interessou, pois favorece uma análise da intimidação considerando os vários aspectos presentes nas relações interpessoais entre os atores envolvidos na cena de intimidação e, por esse motivo, é nomeada de violência relacional, denominação que adotamos na presente pesquisa.

No Brasil, a pesquisadora Luiza Camacho (2001), investigando as relações sociais entre os colegas de uma mesma turma, em duas instituições de ensino, tratou o termo intimidação como incivildade, seguindo a definição da escola francesa, que investiga a convivência escolar. Ela investigou as sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes (12 – 15 anos) de uma escola pública municipal e outros de escola particular, tradicional e religiosa na cidade de Vitória, Espírito Santo. As violências ou incivildades encontradas pela pesquisadora eram sustentadas pela demarcação das diferenças como desigualdades e inferioridade social. Assim, as diferenças sociais de etnia, religião, sexo, classe social, orientação sexual e os padrões sociais (o novato, o bom e o mau aluno, o gordo) impostos pela sociedade eram socializados através de práticas violentas, sutis e discriminatórias expressas através das “brincadeiras”, gozações e preconceitos na sala de aula, evidenciando uma intolerância ao diferente, resultando em exclusão e agressão entre os pares.

As autoras Bandeira e Batista (2002) denominam de “atribuição negativa” as situações em que a diferença e a diversidade dos atores sociais com relação aos marcadores sociais (classe, raça/etnia, credo, orientação sexual) são ressaltadas de modo negativo, reproduzindo discriminações e preconceitos ao obstaculizarem a possibilidade de existência do outro enquanto ser social. Negação da alteridade que provoca violências. Os preconceitos são

formados a partir de códigos (códigos corporais, comportamentais, emocionais e códigos linguísticos) previamente estabelecidos como discretos marcadores sociais, mas que resultam em situações de exclusão social, desequilíbrio de poder e manipulação e introjeção do terror no outro.

Devido ao fato de o preconceito ser previsto na lei como crime e, ao mesmo tempo, ser moralmente condenável, as autoras alertam que cada vez mais ele se apresenta de forma sutil e mascarada nas relações humanas, mas nem por isso menos violento. A discriminação facilita a classificação e racionalização das pessoas em categorias, pré-concebidas, socialmente construídas nas relações sociais (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

Os autores Deborah Antunes e Antônio Zuin (2008) trazem uma preciosa contribuição ao relacionarem a intimidação com o preconceito. Baseados no ponto de vista da filosofia de Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973), criticam as metodologias extremamente quantitativas empregadas para se estudar a intimidação, as quais valorizam a herança das ciências positivistas. As listas de classificação denunciam o tamanho da barbárie produzida no interior da escola, pois mais a coisificam, ao descontextualizá-las. A falta de articulação dos dados quantitativos com o contexto social produz a falsa ilusão de que a intimidação ocorre sem razão aparente, pois:

O *bullying*, tal como conceituado, não é, de maneira alguma, uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante. Na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvos e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

A psicologia utilizaria preceitos do bom comportamento moral para enquadrar os alunos envolvidos na intimidação, servindo a uma sociedade e cultura que se pretendem democráticas, mas na verdade são autoritárias. Ela não promoveria a autonomia e a independência do pensamento dos alunos envolvidos no fenômeno, e, sim, produziria o preconceito. Preconceito que se apresentaria como uma atitude hostil contra determinados grupos ou pessoas, cuja prática estaria “preenchendo uma função psíquica irracional” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p.37); estes seriam o motivo dos atos bárbaros praticados na escola através da intimidação.

Partindo desses pressupostos, o nosso posicionamento ante a conceituação da intimidação é que ela não é um ato de agressão gratuita, mas sim uma situação de violência marcada por discriminação e preconceitos, socialmente construídos e sustentados por uma cultura escolar que fica alheia a esse fenômeno.

Porém reconhecemos a justa contribuição de Olweus (2004) e Fante (2005) ao caracterizarem e sistematizarem a intimidação. Iniciativa apoiada em pesquisas de cunho quantitativo através das quais foi possível mapear o fenômeno. A definição do fenômeno da intimidação possibilitou alertar as instâncias governamentais e a sociedade civil acerca da sua gravidade, estimulando-as a criar programas para enfrentamento da violência nas escolas. Assim, descreveremos sucintamente as categorias utilizadas nas pesquisas sobre intimidação. Tanto os papéis desempenhados pelos envolvidos quanto os tipos de intimidação levantados pelas pesquisas.

Os principais papéis presentes na intimidação são: o intimidador, o intimidado ou a vítima e os espectadores ou observadores. Dois desses papéis apresentam sub-divisões. No papel de intimidador, segundo Salmivalli et al (apud SMITH, 2002), temos o *intimidador líder* – o que inicia a intimidação – e os *intimidadores seguidores*– que se somam ao líder. Apresenta também o *intimidador-vítima* alunos que são tanto intimidadores quanto vítimas –, sinalizando ainda com os *reforçadores*– que incentivam o intimidador e riem da vítima –, os *defensores* – que defendem a vítima – e os *circunstantes* – que se mantêm à margem da intimidação. Tanto os defensores quanto os circunstantes são papéis criados a partir de observações mais detalhadas da dinâmica da intimidação e que não estão necessariamente inclusos nestas categorias clássicas.

No papel de vítima, há uma divisão em *vítimas passivas* – a vítima típica, passiva, sem chances de defesa ou o bode expiatório –, *vítimas agressivas ou intimidadoras-vítimas* –, semelhantes ao intimidador-vítima (SMITH, 2002; FANTE, 2005; OLWEUS, 2004) e, para Fante (2005, p. 72), *vítima provocadora* – grupo de alunos que apresentam “comportamento inquieto, hiperativo ou imaturo e constantemente são responsáveis por causar tensões na sala de aula”. Lopes Neto (2005) resume a classificação acima como *alvos do bullying*, que são geralmente inseguros, pouco sociáveis e sem esperança de inclusão no grupo.

O papel de *espectador* ou de *observador*, denominação criada por Fante (2005), refere-se aos alunos que observam a intimidação e convivem com a lei do silêncio porque têm medo de ser as próximas vítimas. Apesar de manterem as mesmas características, Smith (2002) os classifica como os *não participantes* e Lopes Neto (2005) os chama de *testemunhas*.

Esta classificação nos auxilia a entender os papéis desempenhados pelos atores sociais na dinâmica da intimidação, servindo como ferramenta para analisar os nossos dados, assim como os tipos de intimidação. Basicamente, há dois tipos de intimidação: a *direta* e a *indireta*. Estas duas modalidades apresentam algumas especificidades. A intimidação direta diz

respeito aos ataques diretos contra a vítima e tanto pode ser física – expressa através de atos direcionados ao corpo da vítima (spancamento, roubo, agressão) – quanto verbal e expressa por xingamentos, ofensas verbais, ameaças, gritos. Por outro lado, a intimidação indireta consiste em intimidar indiretamente o outro, através de exclusão do grupo, isolamento, ironias, piadas, gozação, imitação (escondida) do colega, difamação e as famosas *brincadeiras* inocentes.

Registre-se que atualmente vem surgindo uma outra categoria de intimidação, o cyberbullying. Neste tipo, os meios de comunicação (celular, internet) são usados, através dos aparelhos eletroeletrônicos (câmaras, gravador), para intimidar o outro.

Concluindo a explanação sobre o referencial teórico que norteia esta pesquisa, passamos agora a abordagem metodológica que utilizamos para investigar a intimidação entre pares de adolescentes no contexto escolar.

## **3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS**

### **3.1 A abordagem metodológica ao fenômeno da intimidação**

Abordamos o fenômeno da intimidação, no contexto escolar, a partir da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa surgiu desde os anos 1980, nos Estados Unidos, com a Escola de Frankfurt, após as reflexões de T. Kuhn (1922-1996) sobre a crise de paradigma nas ciências positivistas. Diante desta crise, o modelo das ciências positivistas, usado por algumas áreas (ou disciplinas) das ciências humanas, foi questionado, adquirindo força a perspectiva da pesquisa qualitativa como uma abordagem que pudesse considerar os vários matizes inerentes aos fenômenos humanos estudados nas ciências humanas.

O precursor desta visão foi o historiador e filósofo W. Dilthey (1831-1911), para quem a psicologia, ciência do espírito, ao estudar os fenômenos humanos, não poderia prescindir de fornecer uma descrição e explicação do indivíduo imerso em suas relações sociais, culturais e históricas.

Já em 1934, L. S. Vygotsky desenvolveu um novo método de investigação em psicologia, contrapondo-se à visão de homem das ciências naturais, cujos princípios eram a previsibilidade, generalização e repetição, princípios que não poderiam ser aplicados ao estudo da complexidade dos fenômenos humanos. Assim, Vygotsky, baseado no materialismo dialético, cuja concepção de homem é um ser em intensa relação com a realidade histórica, social e cultural, relação que tanto ele constrói quanto é por ela construído, definiu novos princípios para a análise do fenômeno social.

Tais princípios valorizavam o estudo da análise do processo do fenômeno social, em vez de analisar os resultados, pois “é o processo que sofre mudanças a olhos vistos” (VYGOTSKY, 1994, p.81). Em outras palavras, o desenvolvimento do fenômeno precisa ser observado e acompanhado durante a investigação científica.

Vygotsky atribuiu importância à *explicação* do fenômeno humano em vez de apenas descrevê-lo, porque é “a análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas do processo, isto é, uma análise

explicativa e não descritiva” (VYGOTSKY, 1994, p.86). Contudo, isso não quer dizer que Vygotsky desconsiderava os fatos externos e objetivos presentes no fenômeno investigado, mas procurava ir além deles para compreender os sentidos atribuídos ao fenômeno social.

Assim, a pesquisa qualitativa se caracteriza por: a) existir um maior compromisso social do cientista com o objeto de estudo; b) o pesquisador ser o principal instrumento de investigação; c) se dar preferência e uma longa permanência no campo para se compreender e descrever o fenômeno estudado; d) facilitar a transcrição, na íntegra, de textos, falas e documentos dos informantes (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Tais características orientam o pesquisador social no campo de investigação, numa perspectiva da psicologia sociohistórica, pois, ao propor procedimentos de coleta de dados distribuídos ao longo do tempo, voltados à escuta da fala, à comunicação verbal e não verbal dos informantes, proporcionavam a vivência *in loco* no campo de investigação.

Essa seria, segundo Wanda Aguiar (2007), a explicação da articulação entre a pesquisa qualitativa e a visão sociohistórica, a partir do ponto de vista de Vygotsky. Para ela, o método de investigação científica sociohistórico precisa espelhar uma ideia de realidade e de relação homem/mundo. Relação dialética forjada na atividade humana, a qual produz signos, significados e sentidos através da linguagem. Linguagem que expressa o mundo objetivo e subjetivo do homem ao desenvolver a função de intercâmbio social entre os homens e de organizador e ordenador do mundo real. A linguagem, para Vygotsky (OLIVEIRA, 1993), é uma função do pensamento, expressa os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano, tais como a atenção e memorização voluntária, pensamento abstrato, por exemplo. Para Vygotsky, a palavra, como um dos aspectos da linguagem, é a expressão externa do mundo subjetivo; dessa forma, a fala é um campo primordial na pesquisa qualitativa.

Contudo, na pesquisa qualitativa, não basta apenas o informante falar, nem o pesquisador simplesmente escutar e registrar. Sejam quais forem os procedimentos de coleta de dados, é necessário ir além do concreto e do objetivo que constituem as palavras. Considerar a dinâmica da relação pesquisador-campo de investigação e do participante no contexto social, histórico e cultural, fazendo-se imprescindível apreender os sentidos subjetivos desta atividade humana. Segundo Aguiar:

Para apreender um processo interno é necessário exteriorizá-lo, relacioná-lo com alguma outra atividade exterior. Assim, apontamos a palavra com significado como nossa *unidade de análise*, uma vez que ela encerra as propriedades do pensamento, por se constituir numa mediação deste. Por meio da palavra, podemos apreender os aspectos cognitivos/ afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, sem esquecer

que tal subjetividade e, portanto, os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos (AGUIAR, 2007, p. 130-131).

A linguagem, materializada na fala dos participantes, conta-nos sobre as relações e sentidos produzidos pelos participantes, construídos na atividade humana. Produções socialmente compartilhadas e que incluem, num aspecto amplo, a dinâmica das relações interpessoais, os objetos, as instituições, expressões do corpo, origem social, étnica, religiosa, familiar, condições psicofísicas dos corpos de uma determinada faixa etária e tantos outros aspectos sociais, culturais, históricos e políticos que configuram os fenômenos humanos.

A visão da psicologia sociohistórica favorece a pesquisa qualitativa porque permite conhecer o fenômeno ao longo do seu desenvolvimento, entendê-lo e explicá-lo. Justifica-se, dessa forma, a escolha por esta abordagem para fins de alcançar a complexidade do fenômeno da intimidação, exigindo do pesquisador uma compreensão dos aspectos sociais, históricos, culturais e políticos, que correspondem aos princípios da psicologia sociohistórica de L. S. Vygotsky, da psicologia cultural de J. Bruner e da matriz sociohistórica da Rede de Significações que permitem pautar as visões de homem que embasam o presente estudo.

### **3.2. Aproximações com o campo de investigação**

Como o estudo do fenômeno da intimidação foi investigado num estabelecimento de ensino, a escolha por um colégio, ao invés de um condomínio, shopping ou de grupos artísticos, espaços que favorecem encontros entre adolescentes, se deveu a dois motivos: primeiro, por causa da condição estrutural da escola na vida do adolescente, pois a forma como a educação formal é organizada ao longo do espaço e do tempo, com periodicidade diária, favorece uma longa convivência entre os pares em um mesmo contexto. Convivências que produzem e compartilham culturas e modos de sociabilidade entre iguais. Segundo, porque os episódios de intimidação entre adolescentes são frequentes no contexto escolar, situações que fomentaram pesquisas desde a década de 1980 na Noruega.

O estabelecimento de ensino escolhido para ser o nosso campo de investigação foi um colégio público de âmbito federal<sup>28</sup>. Opção decidida por apresentar duas características para nosso interesse: a primeira característica está no fato de a instituição educacional escolhida ser um campo de aplicação de estudos e pesquisas realizadas no âmbito de uma Universidade Pública, aspecto que favoreceu a entrada no campo de investigação, pois contou com o apoio

---

<sup>28</sup> A caracterização deste colégio será posteriormente realizada no presente texto.

de um corpo técnico-pedagógico e de professores habituados com pesquisadores no cotidiano escolar. Posicionamento necessário para o presente estudo, por focar uma temática delicada que poderia provocar resistências e inquietações nos docentes e inviabilizar a pesquisa. A segunda característica é por se tratar de um colégio público que, a princípio, pode comportar alunos das diversas classes sociais, origens étnicas e culturas, diversidades que colocavam em evidência a tarefa de convivência com as diferenças, que são justamente acionadas em situações de intimidação.

O encontro com o campo de investigação foi trilhado por nós ao longo de 11 (onze) meses, no período de agosto/2007 a julho/2008.

Desde a nossa entrada no campo de investigação até a conclusão da nossa coleta de dados, foram desenvolvidos procedimentos e levantamentos de recursos pautados na negociação com o campo e autorização (APÊNDICE A) da instituição de ensino e dos participantes.

### **3.3 Os contatos iniciais com o Colégio X**

O contato inicial com o Colégio X foi por telefone, ocasião em que nos informaram da necessidade de se apresentar um projeto ao colegiado para análise e posterior parecer. Cumpridas as formalidades solicitadas, foi marcada uma reunião inicial com alguns membros do corpo técnico-pedagógico do Colégio X para apresentarmos verbalmente o projeto piloto, uma vez que já havíamos entregado o projeto por escrito. Após esta reunião, recebemos o parecer favorável à entrada no campo, foi marcada uma reunião com a psicóloga do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e a coordenadora pedagógica do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP). Neste encontro, as profissionais foram informadas do procedimento de coleta de dados inicial para a realização do projeto piloto, que consistiu na Observação Participante, ao mesmo tempo em que foram esclarecidas as dúvidas acerca do projeto. Assim, demonstrando acolhimento e interesse para a efetivação da pesquisa, elas indicaram três turmas para observação, ressaltando que o critério de escolha se aproximava dos objetivos da pesquisa e que, na visão daquela equipe técnico-pedagógica, corresponderia às turmas que possivelmente poderiam estar apresentando o fenômeno de intimidação.

Nesta reunião fomos alertadas pela equipe técnico-pedagógica de que os alunos estavam habituados com a presença de pessoas novas nas salas de aula, uma vez que o Colégio X recebe alunos estagiários de graduação dos cursos de licenciatura da universidade.

Este fato colocava a nossa presença na sala de aula numa posição inicial de não estranhamento por parte dos alunos e/ou docentes. Dessa forma, entramos na sala de aula da primeira turma indicada, ou seja, a 8ª série A do Ensino Fundamental; posteriormente adentramos a do 1º ano B do Ensino Médio e, por fim, conhecemos o 1º ano A deste mesmo ciclo<sup>29</sup>; esta última turma foi a escolhida por nós para permanência e realização do projeto piloto<sup>30</sup>, que, posteriormente, ficou consolidado no formato da presente pesquisa.

O projeto piloto objetivava sondar aquele campo como possível espaço definitivo para realização do estudo em pauta. Abrangeu desde a observação participante até a realização do primeiro grupo focal, caminho exploratório que foi aproveitado como uma das etapas da pesquisa.

### 3.4 Procedimentos de coleta de dados

Na presente pesquisa qualitativa, os dados emergentes do campo de investigação foram apreendidos através de duas etapas: **a primeira etapa** foi a *observação participante*, a **segunda etapa** consistiu na realização dos *grupos focais*. Cada um destes procedimentos foi construído ao longo da convivência com o campo de investigação e de acordo com os objetivos da pesquisa. Visou também ampliar as possibilidades de compreensão do fenômeno, ao escolhermos diferentes modalidades de coleta de dados.

#### 3.4.a 1º Etapa: A observação participante

A observação participante tem sido um recurso técnico usado nas pesquisas científicas qualitativas, assim como é considerada a principal técnica na investigação etnográfica. Nesta modalidade de coleta de dados, o observador está presente no mesmo ambiente que os participantes da pesquisa. Esta proximidade do pesquisador com os participantes atende às

---

<sup>29</sup> Na 8ª série A, passamos de 24 de agosto até 28 de setembro de 2007, enquanto no 1º ano B o período foi de 01 a 08 de outubro de 2007. Os intervalos de tempo não foram homogêneos, pois era necessário seguir o calendário do colégio. Iniciamos a observação da turma escolhida, o 1º ano A do Ensino Médio, no dia 09 de outubro de 2007 e permanecemos nesta série até o final da pesquisa.

<sup>30</sup> Projeto que levamos para a banca de qualificação como um passo introdutório de coleta de dados. Entrar cedo no campo (em 2007) para coletar material foi necessário devido à dependência do calendário escolar de uma instituição pública, aos movimentos de classe dos professores que poderiam deflagrar uma greve a qualquer momento, ameaça que pairou no ar durante a pesquisa e que poderia comprometer o andamento do estudo.

prerrogativas do método sociohistórico, pois, segundo Vygotsky (1994), os fenômenos humanos devem ser estudados no processo de transformação em seu aspecto histórico. A preocupação do pesquisador não é com o produto da pesquisa, mas com a *observação* e o acompanhamento do processo em seu estado de mudança. Devido a esse motivo, a observação foi o recurso de coleta de dados inicialmente adotado que cumpriu o propósito de seguir *pari passu* a dinâmica que o fenômeno da intimidação impõe às relações sociais entre os adolescentes no contexto escolar.

Outro motivo que nos levou a adotar a observação participante como recurso de coleta de dados, durante um longo período no campo, diz respeito à nossa pesquisa, ou seja, à intimidação. Como a intimidação é um fenômeno passível de reprovação e geralmente ocorre numa relação entre pares de adolescentes no contexto escolar, longe da visão dos adultos, presenciar a ocorrência deste fenômeno seria uma possibilidade incerta. Contudo, apostar na nossa presença na sala de aula e em outros espaços de convivência da turma de adolescentes, durante o cotidiano das relações e da rotina escolar, aumentaria as chances de captar os modos de interação privilegiada praticados entre os adolescentes, que poderiam ou não expressar situações de intimidação.

Freitas (2002) explica que, na visão da psicologia sociohistórica, a observação é um instrumento do pesquisador para focalizar e relacionar o fenômeno estudado com os vários elementos dinâmicos que constituem o contexto social e histórico dos participantes da pesquisa. Num destes elementos que constituem o contexto da pesquisa está incluída a pessoa do pesquisador.

O pesquisador não é um mero observador neutro ou contemplativo do fenômeno investigado, ele está mergulhado nas situações do campo de estudo, envolvido numa relação dialógica com os participantes da pesquisa. Relação que é construída durante a sua permanência no campo de investigação, produzindo impressões, reflexões e reconstruções do processo do fenômeno, a partir de dentro, que servirão como material de análise na sua pesquisa (FREITAS, 2002; AGUIAR, 2007).

Dessa maneira, procuramos, no cotidiano escolar, conhecer, contextualizar e mapear, assim como desenvolver relações sociais com os adolescentes e demais atores que constituem a instituição de ensino. Relações imprescindíveis porque viabilizaram o hábito da nossa presença no contexto escolar, assim como a garantia de que não estávamos ali para censurá-los, mas para conhecer os seus modos de interação social.

Podemos, então, apresentar resumidamente os seguintes benefícios e vantagens da observação participante como uma técnica investigativa para o presente estudo: **a.** permite

uma longa permanência no campo, facilitando a habituação dos alunos com a pesquisadora; **b.** pode ser usada para grupos independente da idade e escolaridade; **c.** favorece o conhecimento de atitudes livres e inconscientes, podendo ser matéria de tópicos para estudo; **d.** produz temas para observação, e a análise pode advir desta observação; **e.** exige menos cooperação ativa dos sujeitos e **f.** permite registrar as ações tal como acontecem no contexto espacial e temporal real (LAPASSE, 2005; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998; SELLTEZ, JAHADA, DEUSCH, COOK, 1974).

Percebemos que a observação participante tornou-se realmente um recurso valioso como estratégia de aproximação com os adolescentes, tanto por causa das justificativas acima elencadas como por ser uma modalidade de coleta de dados cujo registro pode ser efetivado in loco ou logo após a observação. Optamos por registrar a observação na presença dos participantes e durante a sucessão dos eventos, para demarcamos o nosso papel de pesquisadora, e não de estagiária<sup>31</sup> aos adolescentes, assim como para manter uma postura ética diante dos mesmos. Esta estratégia nos favoreceu, uma vez que despertou a curiosidade dos adolescentes sobre o conteúdo dos registros de campo e provocou aproximações espontâneas com a pesquisadora.

### **3.4.a.1 Os contatos iniciais com os adolescentes**

Contudo, ressaltamos que a nossa inserção no campo de investigação não foi tarefa fácil. Apesar da obtenção do total apoio do colégio e do Serviço de Orientação Educacional (SOE), os alunos inicialmente resistiram, ao longo do percurso, de vários modos: ignorando a presença da investigadora, não correspondendo aos apelos de comunicação, ocupando e (ou) retirando “a nossa cadeira tradicional” da sala de aula. Estes episódios ocorreram no início do trabalho e foram pontuais, mas suficientes para levantar dúvidas quanto ao sucesso da abordagem a esse grupo de alunos.

Após estes episódios de iniciação e de entrada naquela turma, conseguimos estabelecer e manter uma longa relação com o grupo de alunos. No começo, timidamente, mas, aos poucos, alguns alunos começaram a nos orientar sobre o calendário das aulas, das provas, dos trabalhos e dos eventos que ocorreriam no colégio. Houve um convite para assistirmos às produções de vídeo, visitar a feira cultural e assistir a um show de músicas de uma banda do

---

<sup>31</sup> Os adolescentes estavam habituados a contar com a presença diária e anual, em sala de aula, de estagiários das graduações da universidade e, eventualmente, de pesquisadores.

Colégio X. Ao final da observação, alguns chegaram a consultar-nos para orientação sobre uma pesquisa escolar.

Assim, a curiosidade dos adolescentes acerca dos registros da observação participante, a habituação com a nossa presença na sala de aula e a crença de que nós não iríamos denunciá-los à direção por eventos de intimidação favoreceram a criação de relações interpessoais e de laços de confiança conosco.

Entretanto, observar os adolescentes e conversar com eles ocasionalmente não satisfazia a nossa necessidade de pesquisadora, nem conseguíamos alcançar os objetivos da pesquisa. Após um período de observação participante nesta turma, de outubro a dezembro/2007, fomos perguntar diretamente aos adolescentes o que eles entendiam por intimidação. Como estávamos investigando um fenômeno que ocorria na relação interpessoal e queríamos entender os sentidos atribuídos às interações dos adolescentes, decidimos realizar um encontro, em grupo, com os participantes da pesquisa. Pareceu-nos uma estratégia de pesquisa interessante, e a ferramenta de que dispúnhamos era o Grupo Focal (GF).

### **3.4.b 2ª Etapa: Os Grupos Focais**

Segundo Romero (2000, p. 60), o grupo focal consiste numa técnica da pesquisa qualitativa que “é realizada através de um grupo de interação focalizada, que permite ampla e profunda discussão entre os componentes sobre o tema em foco”

A autora ressalta que os grupos focais devem ter uma duração de 1h30min a 2h e comportar cerca de 8 (oito) participantes em média, podendo acontecer dois, três ou quatro grupos focais. Os critérios para realização do grupo focal são: **a.** os participantes devem ter alguma característica em comum; **b.** a disponibilidade afetiva dos participantes e a garantia do anonimato e sigilo das informações; **c.** o pesquisador será também um moderador do grupo e deverá ter cerca de 5 (cinco) questões para serem debatidas com o grupo; e **d.** o grupo deverá focar os objetivos da pesquisa (ROMERO, 2000).

Quanto ao moderador-pesquisador, este deverá ter preparo em dinâmica ou condução de grupo, ter um roteiro previamente preparado, colocando para debate as questões do roteiro. Como o grupo é uma técnica não estruturada, os participantes devem sentir liberdade para expressar suas ideias e sentimentos

A valorização do tema através dos debates, assim como o seu esgotamento, deve servir como balizador para o moderador-pesquisador orientar a condução do grupo. Por ser

utilizada numa pesquisa qualitativa, procura-se “captar as impressões, visões e concepções de mundo de seu público-alvo”, pois o objetivo é reunir, “durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo da pesquisa, tendo como objetivo coletar; a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5)<sup>32</sup>.

O nosso empenho na realização dos três grupos focais deu-se diante da possibilidade de conhecermos o que os adolescentes *diziam* e *explicavam* sobre seu mundo e acerca do fenômeno da intimidação, assim como ampliar a nossa percepção acerca das interações produzidas e compartilhadas entre eles, criando significados e sentidos tanto nos encontros em grupo quanto devido às concepções e reflexões que permeavam o debate em grupo. Para tanto, descrevemos os objetivos, as questões norteadoras (APÊNDICE F) e uma síntese da dinâmica de cada grupo focal.

### 3.4.c Os objetivos dos Grupos Focais

Grupo Focal I (GF I) – Aprender o conceito de intimidação para os adolescentes.

Grupo Focal II (GF II) – Investigar o conceito de adolescência, de formação de grupos e as expressões da intimidação.

Grupo Focal III (GF III) – Entender a dinâmica e o conceito de intimidação criado pelos adolescentes a partir do procedimento de autoscopia<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> CRUZ NETO, O; MOREIRA, M. R; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Ouro Preto/ Minas Gerais. 2002. Disponível em [http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf) Acesso em 17.mai.2008.

<sup>33</sup> Autoscopia é um procedimento de coleta de dados em que se utilizam os recursos de vídeogravação para apresentar aos informantes, no momento atual, as suas próprias imagens anteriormente gravadas, material que é submetido à análise do grupo, resultando no processo reflexivo, pois: “objetiva apreender as ações do ator, o cenário e a trama que compõe a situação” (SADALLA, A. M. F; LAROCCA, P. 2004, p. 421).

### **3.4.d O Grupo Focal I (GF I)**

#### **3.4.d.1 O convite**

Acertamos com a psicóloga do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do Colégio X a data e a logística para realização do primeiro Grupo Focal (GF I) assim como ficou acordado que os dias e horários oferecidos aos adolescentes não deveriam prejudicar as suas atividades acadêmicas.

O contato inicial com toda a turma ocorreu na aula do SOE, momento em que a psicóloga do Colégio X esclareceu o apoio da unidade de ensino para a efetivação do grupo para a pesquisa em andamento. Na ocasião, esclarecemos as dúvidas e distribuimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) para os adolescentes obterem autorização dos pais acerca da sua participação no grupo. Após este dia, continuamos a lembrá-los, no final de algumas aulas, do nosso grupo.

Marcamos o encontro em grupo num expediente supostamente livre para os adolescentes; inicialmente, reservamos três dias em dezembro/2007: 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> feira à tarde de uma mesma semana, para que os 28 alunos escolhessem e se acomodassem em um dia apazível para cada um deles.

Observamos que alguns adolescentes que se interessavam pelo convite, no ato da inscrição perguntavam-nos *quem* estava incluído naquele grupo, elegendo um critério de afinidade para participar da atividade. Para outros adolescentes, o critério foi selecionar um dia da semana conforme sua agenda; e ainda outra parte de estudantes não demonstraram qualquer interesse pelo encontro.

Como a semana escolhida por nós coincidiu com o final de uma maratona de provas, findou que alguns adolescentes desistiram ou adiaram sua participação por necessitarem estudar para as provas. Dessa maneira, como não havia quorum mínimo para a realização do grupo focal, cancelamos os dois primeiros dias propostos e concentramo-nos na 6<sup>a</sup> feira à tarde. Finalmente, no dia 14 de dezembro de 2007, conseguimos reunir 8 (oito) adolescentes bastante motivados e curiosos para participarem do GF I.

### 3.4.d.2 A dinâmica do Grupo Focal I

Optamos por receber o grupo de adolescentes a partir da abordagem do sociodrama, devido às seguintes causas: **a.** temos experiências com grupos de adolescentes através deste método<sup>34</sup>; **b.** devido à disponibilidade de recursos expressivos que oferece. O sociodrama é uma modalidade de intervenção em grupos naturais<sup>35</sup>. Fundado por J. L. Moreno (1889-1974), tem como objetivo a “análise e o tratamento de problemas sociais” (MORENO, 1993, p. 384-385). Por fim, **c.** por favorecer uma compreensão da intimidação numa perspectiva que considera as relações interpessoais criadas no interior dos grupos humanos. Visão que se aproxima da presente pesquisa.

Santos (2006), em sua dissertação de mestrado, utiliza o conceito de sociopsicodrama, que aglutina fatores sociais (sociodrama) e por este enfocar aspectos pessoais dos participantes da pesquisa (psicodrama). Assim, como temos um grupo de adolescentes de uma mesma turma, escolhemos a modalidade do sociodrama para receber os alunos.

A partir daí, objetivamos criar condições técnicas e um clima leve e descontraído, favorecendo a efetivação dos debates com os participantes sobre o tema desta pesquisa. Como referimos acima, uma vez que a temática da intimidação está cercada de julgamentos de valor e por ser uma prática condenada na sociedade, a tensão poderia ser uma variável a interferir nos debates.

Por essas razões, a abordagem ao fenômeno da intimidação foi efetivada através do método de intervenção grupal do sociodrama temático, método que comporta o uso de algumas técnicas básicas, tais como o solilóquio, o espelho e a técnica de construção de imagens.

Tais recursos técnicos promoveram: **a.** a expressividade do adolescente (verbal e corporal); **b.** a desinibição, relaxando o campo grupal; **c.** A contemplação da necessidade do adolescente de usar o corpo em movimento; **d.** a construção de conceitos de maneira dinâmica e criativa, sendo eles os autores e atores das cenas e imagens; **e.** o compartilhamento e a socialização dos seus sentimentos e ideias sobre o tema em foco.

---

<sup>34</sup> Tanto o sociodrama temático quanto o psicodrama são métodos de intervenção em grupos, criados pelo psiquiatra romeno J. L. Moreno (1889-1974). Tais métodos são ações originárias de uma teoria geral, a *Socionomia*. A socionomia é o estudo das leis que regem os grupos humanos. Parte do teatro, da sociologia e da psiquiatria, para focar as relações interpessoais na sua estrutura, dinâmica e saturação, assim como as possibilidades e re-elaboração e encontro no interior dos grupos humanos (MORENO, 1974).

<sup>35</sup> Os grupos naturais para Moreno (1974) são aqueles grupos criados em diferentes contextos, como o grupo de professores e o grupo de alunos, diferentes dos grupos artificiais dos consultórios particulares de psicologia.

A dinâmica deste primeiro encontro foi bastante rica. Os adolescentes, desde o início, foram cooperativos e participativos durante a atividade. O caráter lúdico da vivência e do encontro estava presente e favoreceu a redução da tensão no grupo. Inicialmente, eles queriam conhecer do conteúdo dos registros efetuados na sala de aula no período de observação participante e estavam curiosos por conhecer a vida profissional da pesquisadora, além de sedentos por um debate.

Esclarecidos acerca dos objetivos e limites da atividade, assim como efetuadas as apresentações tanto da equipe técnica quanto dos adolescentes, eles se entregaram à proposta. Vivenciaram os jogos corporais, criaram imagens<sup>36</sup> como se fossem cenas congeladas sobre a intimidação. Imagens que foram refletidas a partir de diversos ângulos, levando em conta os pensamentos e sentimentos suscitados nos adolescentes sobre este assunto, assim como as possíveis causas do ponto de vista dos vários atores sociais envolvidos na intimidação. Percebemos que houve um debate com a tendência para encontrar um consenso entre eles e que as divergências de interpretações sobre as imagens eram negociadas no grupo.

Chamou-nos a atenção o refinamento das considerações por parte dos adolescentes e a capacidade de autoreflexão sobre suas atitudes diante das cenas de intimidação que presenciaram na sala de aula. Procuramos não interromper o fluxo do pensamento dos adolescentes, nem interpretar as suas construções e os incentivamos a se expressarem.

No final do grupo, ao concluirmos a atividade, um dos alunos indagou-nos acerca da existência ou não do fenômeno na turma pesquisada. Questionamento que abriu mais 20 minutos de reflexão com o grupo e demonstrou que: 1. O debate sobre este tema não estava esgotado para aquele grupo de adolescentes; 2. Os adolescentes se deslocaram de uma visão geral e distante afetivamente sobre a intimidação para enfrentar uma possibilidade de estarem envolvidos no cotidiano da sua sala de aula com a intimidação; 3. Os debates em grupo despertaram o nosso interesse em conhecer o que os outros alunos da turma investigada pensavam sobre o tema da nossa pesquisa e como eles percebiam suas interações.

Considerando estas reflexões, pensamos sobre a possibilidade de realizar outro encontro com os adolescentes. Assim, para não perder o vínculo com o grupo de adolescentes continuamos com a observação participante.

---

<sup>36</sup> A técnica de construção de imagens consiste em solicitar a um dos membros do grupo a reprodução ou representação de uma situação real, abstrata ou a concepção sobre um tema - como uma reprodução fotográfica -, através da modelagem de pessoas ou objetos no palco psicodramático. Essa técnica foi criada pelo psiquiatra e psicodramaticista colombiano Jaime G. Rojas-Bermúdez (1980).

### 3.4.e Observação flutuante

Após a realização do GF I, em 14 de dezembro de 2007, houve o período de férias escolares para, em seguida, recomeçarem as aulas em janeiro/2008, recesso curto devido ao calendário atrasado por motivo de greve dos docentes. Dessa forma, retornamos ao campo e mantivemos o contato com a turma foco da nossa pesquisa, através da *observação flutuante*, durante o 1º semestre de 2008. Denominamos observação flutuante uma estratégia de campo na qual sustentamos a interação com os participantes da nossa pesquisa de modo esporádico (uma ou duas vezes na semana), sem a rigidez e o registro minucioso dos acontecimentos.

Neste período, fomos preparando o exame de qualificação da pesquisa que incorporou as reflexões sobre o Grupo Focal I (projeto piloto) Aprovado<sup>37</sup> o projeto piloto pela banca examinadora, desenhamos um segundo e terceiro encontros com os participantes, pois se mostrou enriquecedor o contato direto em grupos de adolescentes.

### 3.4.f Entrevista com o Grupo Focal II (GF II)

Denominamos o segundo encontro de Grupo Focal, porque foi inspirado nesta modalidade de coleta de dados em grupo. Mas não seguiu completamente as suas características, segundo os autores acima citados, uma vez que este segundo encontro foi composto por 20 (vinte) dos 28 (vinte e oito) alunos que formam a turma foco da nossa pesquisa, enquanto normalmente são 8 (oito) a 12 (doze) participantes esperados nesta modalidade de grupo em pesquisa qualitativa, para possibilitar uma ampla discussão sobre o tema da pesquisa.

Contudo, neste segundo encontro em grupo, outros aspectos dos grupos focais foram contemplados, tais como: **a.** era um grupo homogêneo para os objetivos da pesquisa; **b.** havia um roteiro (APÊNDICE F) norteador para o debate; **c.** presença do moderador na condução do grupo; e **d.** visamos captar as concepções dos adolescentes sobre as temáticas apresentadas e relacionadas com o nosso estudo.

Mas este encontro com questões norteadoras, realizado com um grupo natural<sup>38</sup> e um grande número de pessoas, não seria uma entrevista em grupo? Com efeito, a entrevista, como

<sup>37</sup> Projeto aprovado pela banca de qualificação no dia 24 de abril de 2008.

<sup>38</sup> Grupo natural “é formado por pessoas que interagem e compartilham um presente, um passado ou um projeto de futuro em comum” (GASKELL, 2002, p. 69).

uma estratégia de coleta de dados, na pesquisa qualitativa, tem como objetivo obter uma “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65). Durante a entrevista, há um processo social que provoca interações, trocas compartilhadas de mundos e ideias, não somente entre o entrevistado e o entrevistador, mas entre os pares de adolescentes no momento grupal da entrevista.

Podemos sinalizar que as características da entrevista em grupo, segundo Gaskell (2002), são: **a.** considera o grupo como uma entidade e não como soma das partes; **b.** observa-se o grupo na sua dinâmica, com processos de mudanças de opinião e de outros fenômenos dos grupos humanos; e **c.** há um maior comprometimento emocional entre os participantes da pesquisa.

Assim, considerando os aspectos do Grupo Focal e da Entrevista em Grupo, podemos assumir que escolhemos um caminho intermediário para este segundo encontro com todos os alunos da turma, ou seja, realizamos uma Entrevista com o Grupo Focal, tal como definido por Gaskell (2002) e já desenvolvido por Mendonça (2008) em sua dissertação de mestrado. Neste estudo ela mesclou a entrevista em grupo com o grupo focal. Definindo-o como:

Um tipo de entrevista de grupo que se apóia na interação entre seus participantes, os quais discutem, refletem e produzem sentidos a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador. Nesta característica localizamos uma das maiores riquezas no trabalho com o grupo focal, qual seja obter informações com base na tendência humana de formar opiniões na interação com outros indivíduos (MENDONÇA, 2008, p. 65).

No segundo encontro com os adolescentes, realizamos uma entrevista com o grupo focal formado por todos os membros que compõem a turma investigada. Consideramos que houve uma entrevista com grupo focal porque, a partir do roteiro elaborado este desencadeou calorosas defesas de opiniões, consensos e divergências de ideias através das interações e dinâmicas daquele grupo, expressando valores e mundos compartilhados em grupo pelos adolescentes.

### **3.4.f.1 A dinâmica do Grupo Focal II**

Para a realização do segundo encontro com os participantes, encaminhamos solicitação à direção do Colégio X (APÊNDICE E) e, após aprovada, distribuimos o mesmo documento para os pais, solicitando a sua autorização, agora para os filhos participarem do

segundo Grupo Focal, ou seja, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

O segundo encontro em grupo ocorreu 6 (seis) meses após o primeiro, no dia 17 de junho de 2008, na própria sala de aula dos alunos, no horário de duas aulas seguidas, negociadas com o SOE e o professor de filosofia, pois o nosso objetivo era conversar com *todos* os 28 alunos da turma objeto de nosso estudo, para ampliar uma visão das interações da turma, abrir um espaço para eles se posicionarem diretamente com a pesquisadora<sup>39</sup> e sondar com eles os objetivos do GF II acima descritos. Devido à mobilização de grande quantidade de alunos, a consequência foi que empurrou o segundo encontro para o final do primeiro semestre, antecedendo às férias, por causa do calendário escolar.

O grupo foi iniciado com a re-apresentação da mediadora e pesquisadora, assim como da pessoa<sup>40</sup> que estava filmando e registrando o encontro. Esclarecido o objetivo do grupo e da pesquisa, solicitamos que nos entregassem o TCLE.

A configuração espacial dos alunos expressava claramente a presença de dois lados da turma composta por subgrupos na sala de aula. E, diante de alguns temas, como a definição de adolescência, classe social e formação de grupos, tendiam a apresentar uma convergência de opiniões, enquanto que sobre a presença ou ausência de intimidações e sobre a origem das diferenças e nos subgrupos havia uma divergência de ideias.

Observamos na dinâmica deste encontro a presença de lideranças no grupo, o cuidado por manter a união e consenso de opiniões entre eles e uma vigilância diante do movimento dos corpos e das falas dos seus membros. Durante este encontro, a comunicação entre eles apresentava diversos tons afetivos, como: piadas, gozações, ameaças, verbalizações indiretas, confronto, concordâncias, assim como tolerância em explicar a criação de novas palavras, esclarecimentos sobre definições de alguns conceitos, sugestão e complementação de ideias. Ocasionalmente, eles podiam questionar diretamente um dos colegas e esclarecer suas dúvidas, mas observamos que, durante o GF II um lado da turma dominou a comunicação verbal e as discussões, enquanto o outro lado permaneceu em silêncio e observando os debates.

---

<sup>39</sup> Não podemos esquecer que houve um longo período de observação participante da turma foco de nosso estudo, momento em que presenciamos diversos tipos de interações produzidas por eles, sem que os adolescentes defendessem suas ações num contato direto com a pesquisadora. E como no GF I somente 8 alunos atenderam ao convite, ficou em aberto o contato direto com os outros membros da turma. Necessidade que foi contemplada no GF II.

<sup>40</sup> Durante os três grupos focais, contamos com a colaboração da psicóloga, pesquisadora e colega de turma do mestrado Laís Rodrigues que filmou os grupos com os adolescentes, a quem queremos agradecer a colaboração no presente estudo.

Queremos ressaltar que os adolescentes permaneceram até o fim do grupo, participaram ativamente da proposta, firmando posicionamentos, e justificaram-se à pesquisadora sobre suas concepções acerca das interações produzidas naquela turma durante o período de observação participante e flutuante. E, no final, ainda responderam ao questionário socioeconômico cultural, que iremos explicitar a seguir.

### 3.4.f.2 O questionário socioeconômico cultural

A aplicação do questionário (APÊNDICE G) foi um segundo momento<sup>41</sup> no GF II, após a sua finalização com os alunos presentes. Os outros membros da turma que estavam ausentes durante o GF II, conseguimos encontrá-los posteriormente no Colégio X, na hora do intervalo, e se dispuseram a responder ao questionário.

Os adolescentes responderam a 35 perguntas, a maioria para sinalizar um X, durante um período de 20 min. Durante a aplicação coletiva deste recurso de coleta de dados, os adolescentes compartilhavam dúvidas e ideias advindas dos temas abordados no questionário, dirigindo-se à pesquisadora ou ao grupo de pares. Tal questionário suscitou críticas à pesquisadora, e podemos citar como exemplo a não inclusão da religião candomblé em uma das perguntas elaboradas.

A elaboração do questionário estava subordinada ao objetivo da pesquisa e visava mapear socioeconomicamente o grupo de adolescentes e conhecer a cultura de pares. Era composto por itens estruturados iniciando com questões simples até chegar às mais complexas (GOODE; HATT, 1972).

Dividimos o questionário em três eixos, A, B e C. O eixo A, intitulado *Sobre você*, sondava a identidade do adolescente, desde as questões relativas à naturalidade, idade, sexo e antecedentes escolares ao ingresso no Colégio X, assim como projetos de futuro até seu estilo de vida, opções de lazer e descrição do bairro onde residiam. No eixo B, denominado de *Família*, abordamos questões sobre a escolaridade e profissão dos pais, tipo de moradia (apartamento, casa), quantidade de pessoas residindo no mesmo ambiente e como eles qualificavam o relacionamento com os seus pais. Finalmente, no eixo C, que recebeu o título de *Perfil socioeconômico*, indagamos sobre o orçamento familiar, qual era a renda mensal da família e quem participava ativamente para manter a sua sustentação econômica. E ainda lhes

---

<sup>41</sup> O 1º momento foi a realização da entrevista com o GF II.

solicitamos que sinalizassem quais os eletrodomésticos existentes na sua residência e serviços de assinatura utilizados pela família mensalmente.

Finalizando o GF II, com o recolhimento dos questionários, convidamos os adolescentes do GF I para participarem do GF III, convite que foi pontualmente aceito.

### **3.4.g O Grupo Focal III (GF III)**

A ideia de outro encontro em grupo com os membros do GF I surgiu após reflexões sobre o grupo, pois percebemos que naquele momento houve uma introdução elaborada ao tema da intimidação com expressão do mundo subjetivo de cada participante. Mas carecia relacionar esta grande temática com o cotidiano das relações entre os adolescentes, preocupação que estava começando a delinear-se e foi expressa na fala de um rapaz ao final do GF I: “você percebeu que caso de bullying nessa sala?” Foi considerando estas bases e objetivando entender e retomar as concepções criadas pelos adolescentes no GF I sobre a intimidação que construímos o GF III.

O GF III foi realizado uma semana após o GF II, exatamente no dia 1º de julho de 2008, marcado precisamente para os últimos dias do calendário escolar daquele semestre, para não atrapalhar o andamento das aulas. Ocupamos o mesmo dia da semana, horário e aulas do GF II, negociados com a psicóloga e o professor de filosofia do Colégio X e acordados com os participantes da pesquisa.

#### **3.4.g.1 A dinâmica do Grupo Focal III**

No GF III, trabalhamos com o procedimento de autoscopia a partir das imagens editadas do GF I, as quais foram apresentadas aos adolescentes; posteriormente houve debates sobre as impressões, os sentimentos, as ideias em grupo, as suas imagens exibidas.

Nesse último encontro, os participantes da pesquisa ficaram afetivamente mobilizados. Cobraram-nos um lanche como uma materialização concreta do nosso afeto.

Ao entrarem em contato com as suas imagens, eles se reconheceram como sendo outras pessoas em comparação ao que eram há seis meses. Reconhecimento de que emergiram

diversos sentimentos, como angústia, medo, vergonha, ao mesmo tempo que encontramos risos, descontração e confrontos.

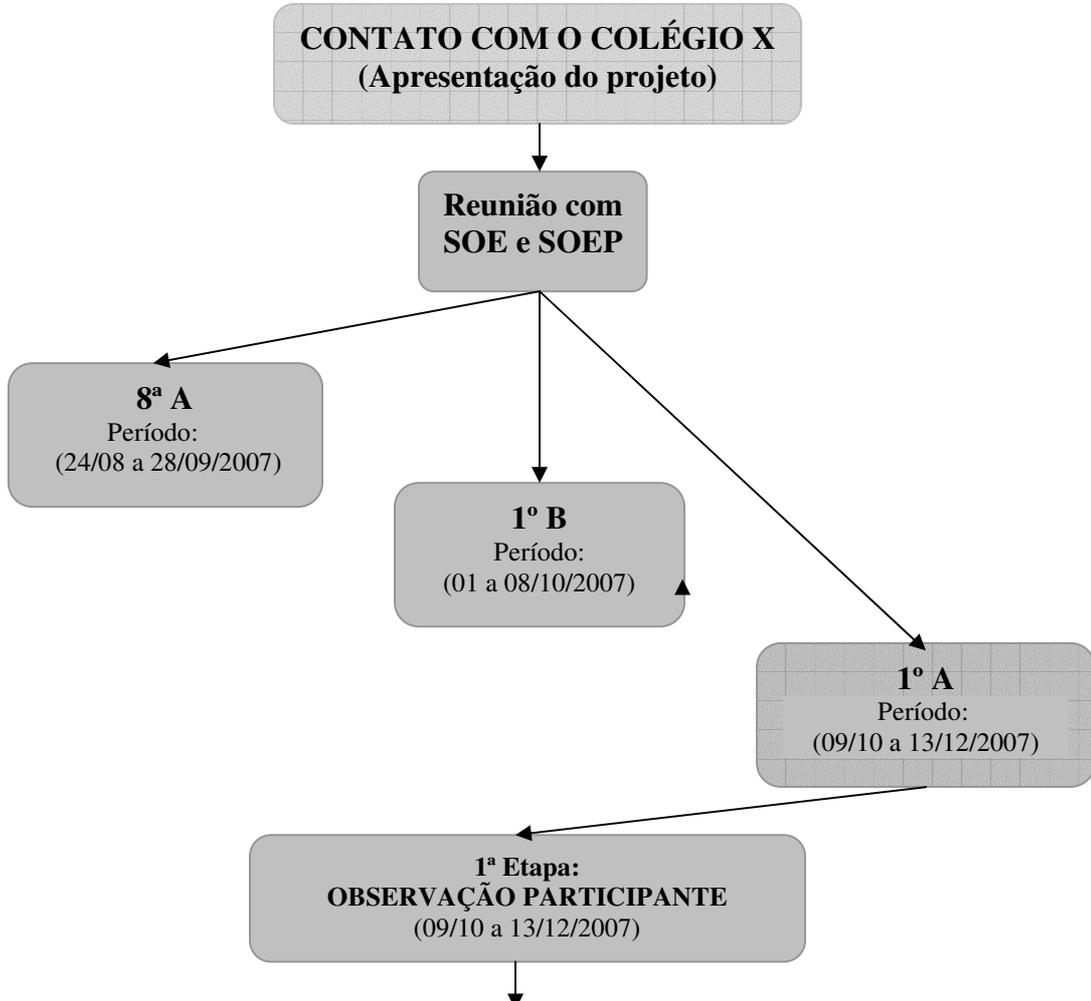
Portanto, no GF III, a tônica foi a expressão dos afetos. Falaram das suas emoções e ideias em um grupo com pessoas, com as quais eles demonstravam manter relativa intimidade, episódio que foi possível ser expresso porque estava baseado na relação de confiança construída em conjunto, clima que favoreceu uma reflexão e checagem das relações interpessoais entre os participantes daquele grupo. Situação que demonstrou a riqueza dos encontros em grupo, da capacidade humana de construir e compartilhar significados e sentidos para as suas relações.

Tal mobilização de afetos desencadeou movimento de fuga para atender ao telefone fora da sala, ir ao banheiro, falar outros assuntos e calçar logo os sapatos para antecipar em alguns minutos o final do grupo. Mas estes fenômenos da dinâmica do grupo não foram impeditivos para se manter uma comunicação verbal bem sucedida, aprofundar o debate e entender melhor o mundo daquele grupo de adolescentes.

Por fim, queremos apresentar a visualização da nossa coleta de dados no Quadro 1.

Quadro 1.

Procedimento de coleta de dados





### 3.5 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados do presente estudo abrangeu dois momentos: no primeiro, que denominamos de *análise panorâmica*, foram utilizados dados da observação participante; no segundo, a que atribuímos o título *discussão dos grupos focais*, cuja designação já demonstra que nós trabalhamos com os dados dos referidos grupos. Os dados do questionário socioeconômico cultural serviram como referência estrutural para as interpretações das interações dinâmicas entre os adolescentes.

#### 3.5.a Os procedimentos para a análise dos dados da observação participante

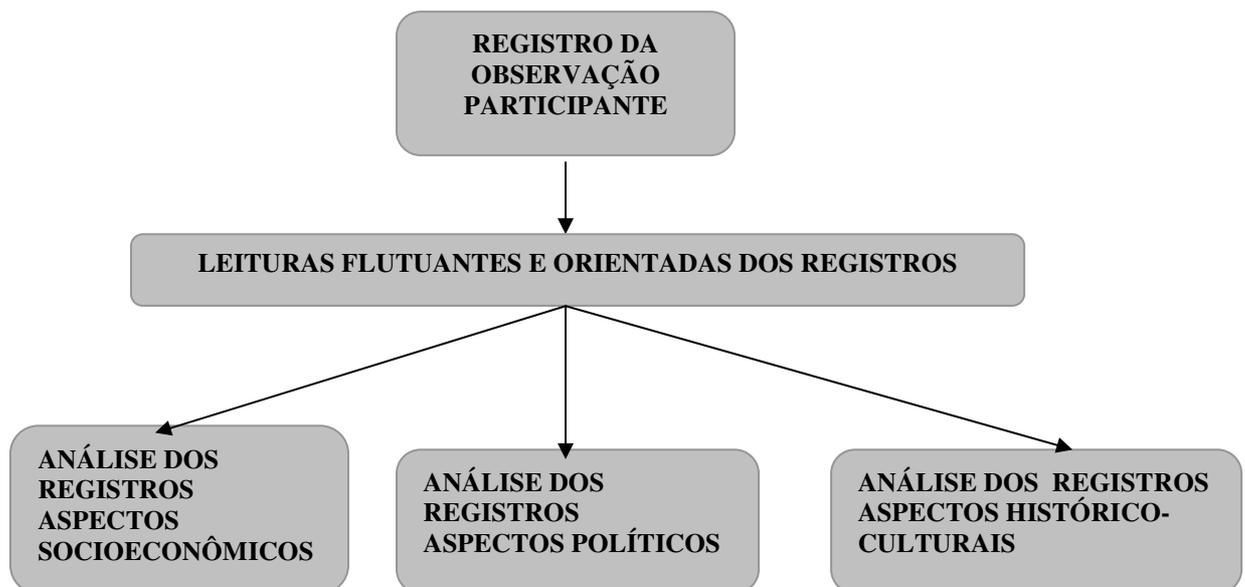
Na análise panorâmica, apoiamo-nos na visão da matriz sociohistórica da Rede de Significação para visibilizar e imprimir sentidos a uma grande quantidade de dados, a partir dos seus elementos constitutivos, quais sejam: os aspectos *socioeconômicos*, *políticos* e *histórico-culturais*. Aspectos que nos situam acerca dos fenômenos macrossociais que permeiam as relações humanas e penetram no cotidiano escolar, emergindo no fenômeno da intimidação.

Por outro lado, o roteiro de observação (APÊNDICE C) nos guiou no campo e auxiliou-nos a afinar o olhar para o fenômeno da intimidação e sua ocorrência ou não nas interações da turma observada. Interações que foram registradas no nosso diário de campo, resultando em quatro cadernos de campo.

Finalizamos os registros antes da realização do GF I e, de posse destes dados, procederemos à análise do material. Para tanto, efetivamos várias leituras flutuantes e guiadas pelo roteiro de observação, separando os registros que nos interessavam a partir dos critérios elencados no roteiro de observação e considerando os elementos da matriz sociohistórica.

Assim, partimos para a análise panorâmica dos dados da nossa pesquisa, sem esquecermos a grande curiosidade que despertaram estes registros in loco

Quadro 2. Procedimento de análise dos dados da observação participante



### 3.5.b Os procedimentos para a análise dos grupos focais

A análise dos dados dos grupos focais foi norteada pela perspectiva dos Núcleos de Significações, procedimento de análise desenvolvido por Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2006), autores baseados na psicologia sociohistórica. Esta objetiva apreender os sentidos e significados expressos nas comunicações verbais dos participantes da pesquisa e leva em conta, também, os afetos, as comunicações corporais e as atividades dos participantes que contextualizam as suas falas nos grupos focais. Esta perspectiva de análise visa avançar além

dos dados brutos e objetivos coletados nos grupos, ou seja, as falas e as imagens, para chegar aos sentidos e significações, como, no caso da presente pesquisa, o fenômeno da intimidação.

Inicialmente fizemos a transcrição das imagens do primeiro grupo focal. Contudo, após um tempo da conclusão deste trabalho, retornamos a esta transcrição e descobrimos falhas e lacunas. Pior, o material original e bruto não estava completo no arquivo. Isto resultou em uma nova transcrição das filmagens do primeiro grupo focal, exercício que foi executado após a transcrição do segundo e do terceiro grupos. Mas, enfim, nem tudo são problemas em pesquisa. Esta situação serviu para estudar os dados de modo *frio*, garantindo uma maior objetividade no tratamento dos mesmos. Corrigimos as falhas e as lacunas do GF I e o complementamos com novos dados rastreados nas imagens revisitadas. Atividade que resultou numa maior atenção, durante as transcrições, aos outros dois grupos focais.

Durante as transcrições, deparamo-nos com a questão de saber qual a forma mais apropriada de problematizar e analisar as imagens. As imagens comunicavam dados importantes para compreender as ações e expressões corporais observadas nesta ou naquela comunicação não verbal, não seria tarefa fácil. Comunicações visíveis, mas de difícil transcrição, pois elas requereriam procedimentos específicos de análise.

Assim, como não encontramos apoio nos autores escolhidos que pudesse indicar caminhos de como abordar as imagens, optamos por privilegiar as comunicações verbais dos participantes, tal qual nos ensinam Aguiar e Ozella (2006), contextualizando-as em sua dinâmica afetiva, interacional e corporal.

Dessa forma, após a transcrição das imagens e a visualização destas várias vezes, debruçamo-nos na leitura flutuante do material redigido, passando do recurso imagético ao recurso textual. Ao lado do texto, realizamos as anotações, ligações e reflexões que nos chamaram a atenção em cada grupo focal. Inicialmente, os grupos foram tratados como unidades independentes para, posteriormente, serem realizadas relações entre os grupos focais.

O passo seguinte foi a organização do material transcrito a partir de critérios sugeridos pelos autores acima e conforme os objetivos da pesquisa. Assim, inicialmente foi criada uma listagem de palavras, denominadas de pré-indicadores. Os pré-indicadores são *palavras com significados* e preparam os dados da pesquisa para a formação dos Núcleos de Significados. Segundo Aguiar e Ozella:

Tendo o material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras ‘flutuantes’, para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando a uma apropriação do mesmo. Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores, para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas diversos, caracterizados por uma maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela

importância nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições e pelas insinuações não concretizadas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.8).

Diante dos critérios de repetição, importância nas falas, carga emocional, ambivalências e contradições, obtivemos uma vasta lista de pré-indicadores para cada grupo focal. Mas não esqueçamos o que os autores sinalizam sobre o critério básico para seleção: fazer a relação daquelas palavras com os objetivos da pesquisa (AGUIAR; OZELLA, 2006). Objetivos que foram impressos e afixados em lugares estratégicos para serem visualizados durante a análise dos dados.

O passo seguinte foi indicar sentidos para as listas de palavras anteriormente compiladas, criando uma organização. Fase denominada pelos autores como *Processo de Aglutinação*. O processo de aglutinação dos pré-indicadores consistiu numa nova leitura das palavras listadas e que mais uma vez foram organizadas, adquirindo status de indicadores. Aglutinação formatada a partir dos critérios de “similaridade, complementaridade ou pela ambivalência” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 08). Para a visualização desta nova etapa, fizemos um quadro para cada grupo focal. Neste quadro, havia uma tabela que era identificada com o nome do grupo focal e a etapa da análise – *processo de aglutinação* e, logo abaixo três colunas. Cada coluna foi nomeada com os critérios acima expostos, ou seja, “similaridade, complementaridade e ambivalência” e preenchida com os novos indicadores (palavras) selecionados nesta etapa.

Obtivemos assim uma redução na quantidade das palavras e um mapeamento condensado dos indicadores. Condensação que nos levou para a etapa de nomeação dos *conteúdos* inspirados nos indicadores desta fase de aglutinação. Ou seja, chegamos a uma fase em que tanto possuíamos os indicadores condensados quanto seus conteúdos. Com os conteúdos nomeados, voltamos a fazer uma releitura do material para encontrar nas falas dos adolescentes os recortes que os embasavam.

Voltamos a construir uma nova tabela, agora unindo os dados dos três grupos focais, com as seguintes informações: pré-indicadores do processo de aglutinação e os conteúdos correspondentes. Nesta etapa, os critérios para articular os conteúdos foram: *semelhantes*, *complementares* e *contraditórios*, de acordo com Aguiar e Ozella (2006). Desse modo, esta nova tabela recebeu três colunas, nomeadas com cada um daqueles critérios (semelhantes, complementares e contraditórios) e preenchidas com todos os conteúdos e exemplos de indicadores que justificavam o conteúdo.

Os conteúdos nomeados foram: *Corpo, Identidade Negociada, Infância, Amigos, Exclusão, Grupos, Classe social, Adultos, Brincadeiras, Intimidação, Homossexualidade, Medo e Competição*. Nesta tabela final, cada conteúdo continha seus indicadores coloridos conforme pertencesse ao GF I, II ou III. As tabelas montadas constituíram uma estratégia para visualizar os vários procedimentos de análise dos dados.

Finalmente, após todas estas etapas, os conteúdos foram listados e ilustrados com os respectivos recortes das falas (dos participantes) originárias das transcrições dos grupos focais, fase considerada como início da nuclearização e caracterizada pelo *processo de articulação* entre os indicadores e seus conteúdos. O objetivo desse processo foi revelar as principais ideias e sentidos subjacentes, expressos pelos participantes, encontrados nesse processo de articulação entre os indicadores e seus conteúdos. Processo de articulação organizado a partir dos critérios de semelhantes, complementares e contraditórios. O resultado desse refinamento foi a criação dos núcleos e sua nomeação. Nomeação que procuramos espelhar seguindo o raciocínio: “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 09)

Assim, após todo esse processo, chegamos a cinco Núcleos de Significações, listados abaixo:

1º Núcleo: **Os balizadores da identidade adolescente: da imagem corporal à Fera X como referência para a identidade adolescente;**

2º Núcleo: **O intimidador: *alguém se junta, escolhe um bode expiatório e começa a tratá-lo mal;***

3º Núcleo: **No fio da navalha<sup>42</sup>: brincadeiras e violências no grupo de amigos;**

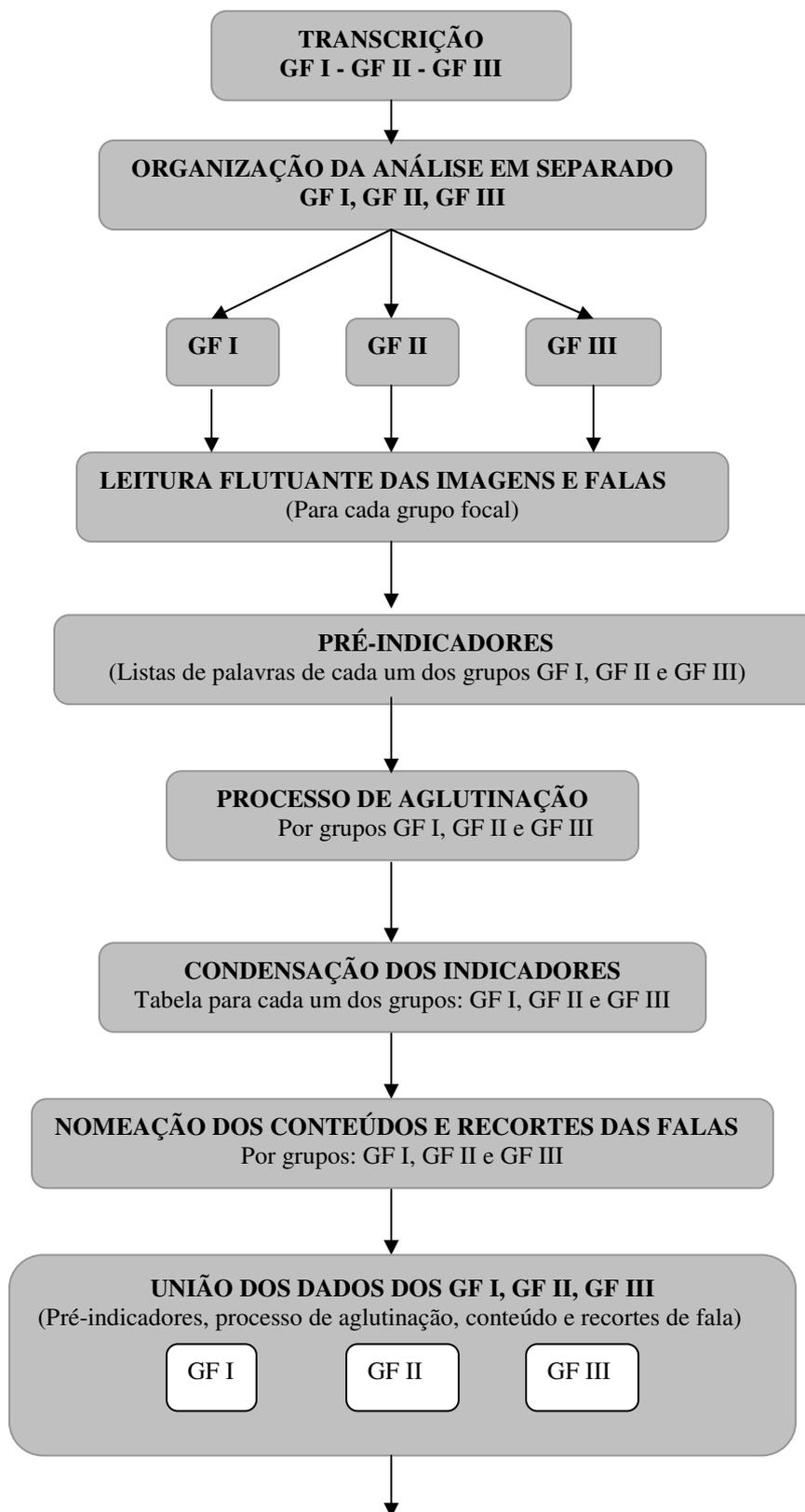
4º Núcleo: **A vítima: presa numa apatia infeliz;**

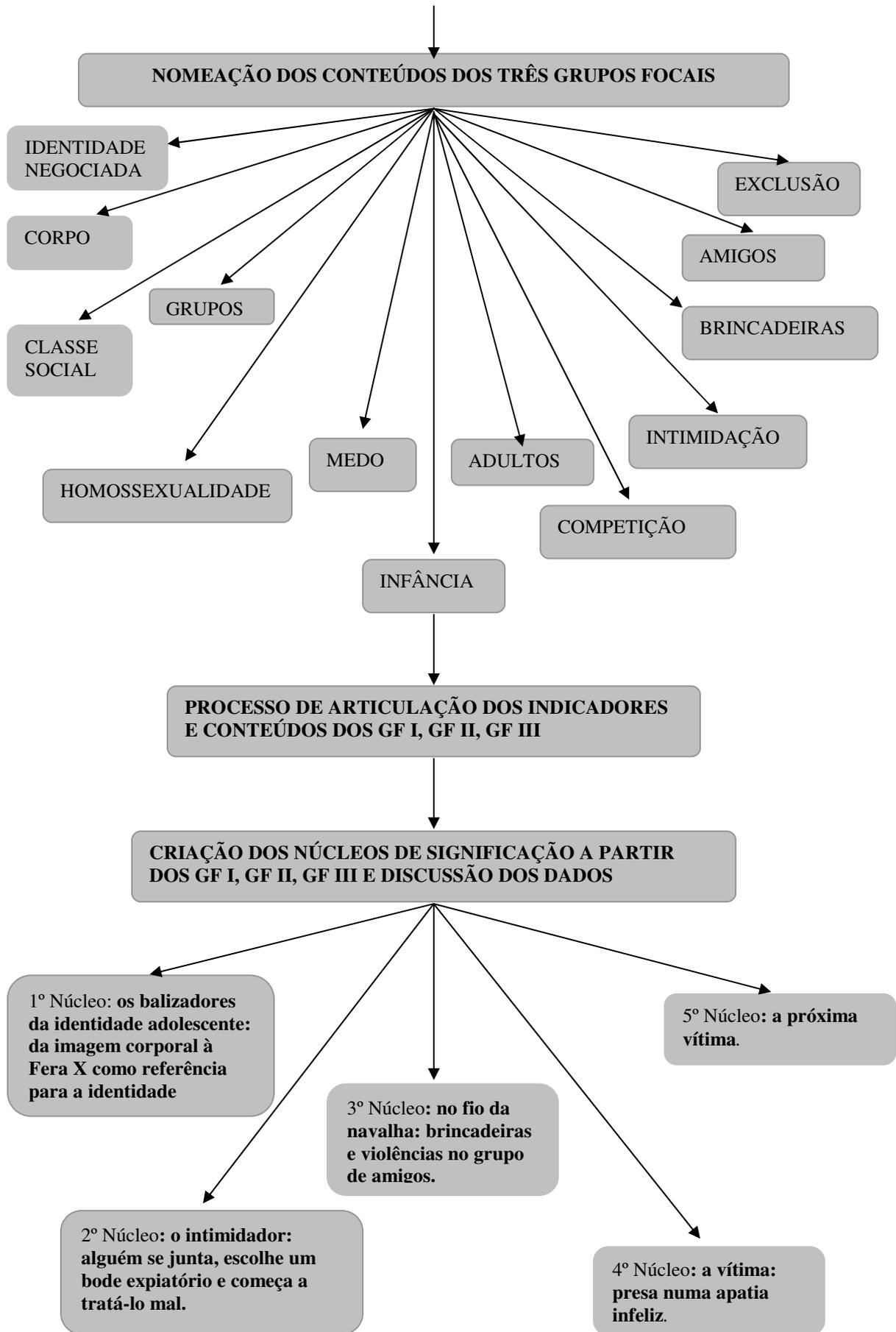
5º Núcleo: **A próxima vítima.**

---

<sup>42</sup> No fio da navalha. É uma terminologia também usada por Heleieth I. B. Saffioti no seu artigo: No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual. Apud MADEIRA, F. R. **Quem mandou nascer mulher?: Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1997. p.137-211.

Quadro 3. Procedimento de análise dos dados dos grupos focais





### 3.5.c Os procedimentos de categorização dos dados do questionário socioeconômico cultural

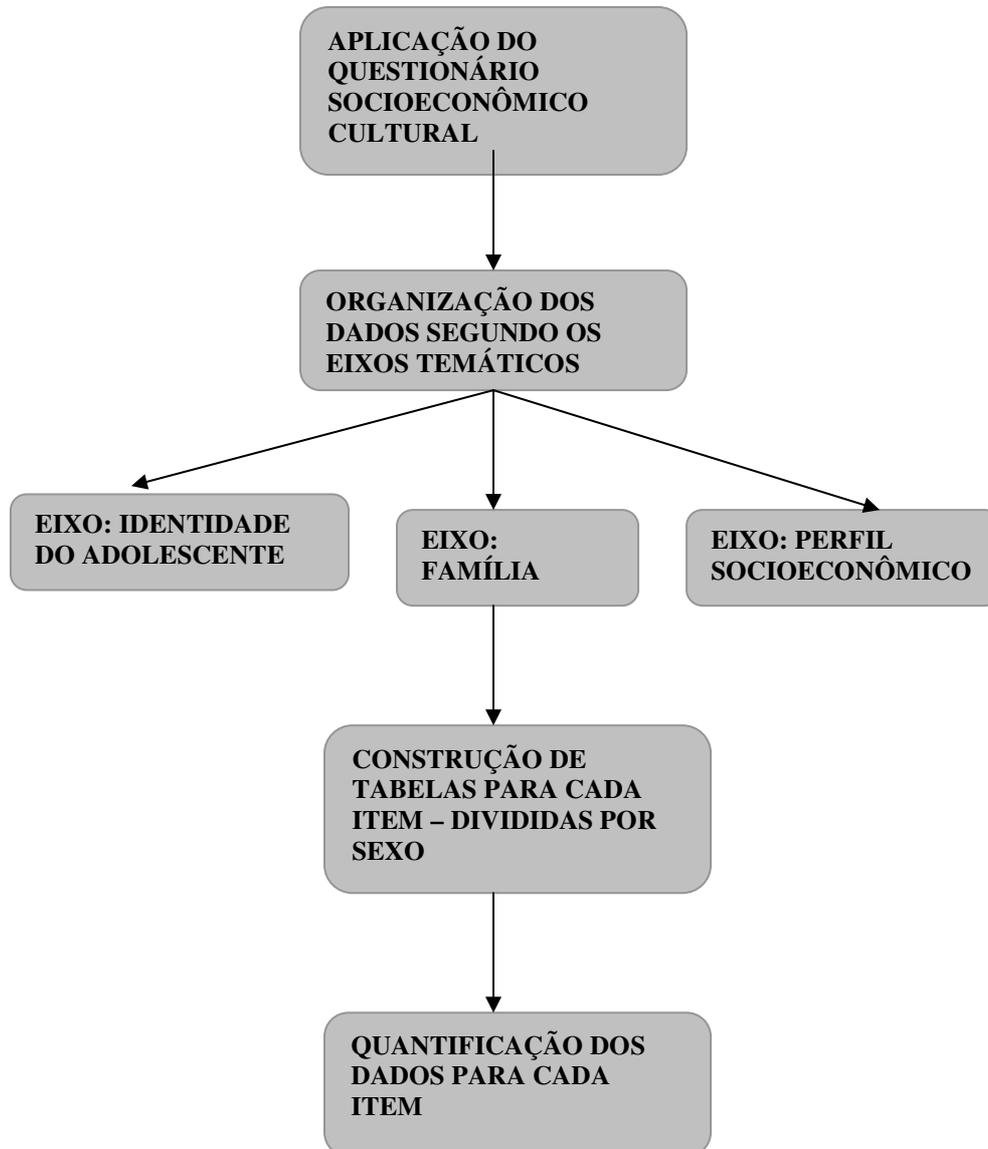
Abordamos o procedimento para análise do questionário socioeconômico cultural inicialmente com uma leitura flutuante de todos os 28 (vinte e oito) questionários respondidos. Familiarizados com estes dados, propusemo-nos a organizá-los a partir dos três eixos temáticos: *identidade do adolescente* (dados de identificação), *família e perfil socioeconômico*. Construímos tabelas (APÊNDICE H) segundo as ordenações das questões enumeradas e separadas pelo sexo dos adolescentes, uma vez que entendemos que adolescência é uma categoria que possui dois sexos, o que facilitava uma melhor compreensão e categorização dos dados. Ao lado de cada resposta, juntamos valores em termos de porcentagem, calculados numa regra de três simples<sup>43</sup>, e, finalmente, obtivemos quantificações sobre as questões lançadas no presente questionário e que revelam um perfil da turma de adolescentes investigada.

Relembrando, os dados do presente questionário foram utilizados no momento da análise panorâmica e da análise dos grupos focais.

---

<sup>43</sup> Consideramos a regra de três simples para o presente estudo, correspondendo os 28 alunos, no cálculo obtido, a 100% da nossa amostra. Operação que resultou nos dados descritos na tabela no APÊNDICE H.

Quadro 4 Procedimento de categorização do questionário socioeconômico



## **4 ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS**

Apresentaremos o Colégio X e os adolescentes que compõem a turma do 1º ano B, foco da nossa análise, prosseguimos com uma discussão detalhada das interações dos participantes que ocorreram nos encontros em grupo.

### **4.1 Apresentação dos dados**

A caracterização do Colégio X foi baseada no procedimento de coleta de dados da observação participante. Nesta convivência com o cotidiano escolar, captamos a rotina, as atividades pedagógicas e alguns aspectos da relação professor-aluno, recurso que nos permitiu conhecer e contextualizar a instituição de ensino

#### **4.1.a O Colégio X**

O Colégio X abrange o Ensino Fundamental (5ª à 8ª série, com oito turmas) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano, com 6 turmas). Completou 50 anos de existência em 2008 e o seu aniversário foi bastante comemorado, com homenagens dos alunos e ex-alunos, docentes e funcionários.

O Colégio surgiu no contexto social e político do final da década de 1950 para o início de 1960 marcado por um período denominado de desenvolvimentista. O Estado brasileiro então governado pelo presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976), vive, no início do seu mandato – de 1956 a 1961 -, um momento de confiança e otimismo materializado na criação da nova capital, Brasília, e no crescimento industrial. Crescimento que ocorreu a partir do surgimento da indústria automobilística e da criação da indústria de autopeças, assim como de empresas mistas como a Petrobrás. Transformações macroeconômicas que atraíram milhares de nordestinos para o sul e sudeste do Brasil, formando um contingente de imigrantes nas

capitais que não usufruíam a garantia dos direitos nem as condições de vida social adequada para a sua sobrevivência. No final do mandato do presidente Juscelino, ocorreram inúmeras greves nos centros urbanos e no interior, provocando a emergência de movimentos populares que se manifestavam contra a alta concentração de renda e a voracidade da inflação que corroía os salários (BENITES, 2006).

Surgiram organizações significativas que, na esfera da cultura e da educação, criaram o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>44</sup> e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos<sup>45</sup>, este originário da cidade de Recife. Todas essas atividades organizadas em educação problematizaram e criaram caminhos para a educação popular de jovens e adultos oriundos daquele contingente de imigrantes rurais e urbanos.

Anterior a estas organizações na educação popular, podemos citar o movimento da Escola Nova como precursora dos novos ideários para a educação no Brasil. A Escola Nova é uma das denominações para uma proposta de ensino que se caracterizava pela centralidade no aluno e no seu processo de aprendizagem. Movimento conhecido também como “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva”, estava presente na Europa, América Norte e no Brasil na primeira metade da década de 1950, compondo um ideário de escola que valorizava no aluno o pensamento crítico, as experiências pessoais, a comunicação, a autonomia, a descentralização da figura do professor, a motivação e as competências cognitivas. A Escola Nova adquiriu adeptos no Brasil que penetraram nas instâncias governamentais, provocando amplas reformas na educação<sup>46</sup> (BENITES, 2006).

Percebemos como a área da educação estava em ebulição no final da década de 1950 para 1960, as concepções educacionais renovadoras, como a Escola Nova, que promoveram a criação de ginásios vocacionais, assim como de colégios no âmbito das universidades, para experimentação e pesquisa dos alunos das diversas licenciaturas, contrapondo-se à hegemonia das escolas religiosas. O Colégio X surge no bojo deste movimento na educação, para a efetivação de uma escola laica com caráter de laboratório de novas ideias em pedagogia e ligado à área educacional da universidade, que respirava as novas concepções em Educação. Este seria o contexto histórico e político em que surgiu o Colégio X.

<sup>44</sup> O Movimento de Educação de Base (MEB) foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica (SAVIANI, 2005) e mantém até hoje suas atividades. Site:< <http://www.meb.org.br/#home>> Acesso: 22.jan.2009.

<sup>45</sup> O movimento Paulo Freire de Educação de Adultos possuía autonomia da Igreja, mas recrutava seus membros no movimento estudantil ligado à Juventude Católica Universitária (JUC), assim como pessoas de outras origens políticas esquerdistas (SAVIANI, 2005). O educador Paulo Freire ficou conhecido internacionalmente e até hoje é bastante citado, por sua Pedagogia do Oprimido, caracterizada por alfabetizar adultos a partir da reflexão sobre palavras geradoras que refletem o contexto social, histórico e político do aluno.

<sup>46</sup> Segundo Saviani (2005), na transição da década de 1950 para 1960 estava em debate, nas esferas governamentais, a primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação.

Após esta rápida passagem sobre o berço histórico da emergência do Colégio X, podemos retornar à descrição e caracterização deste estabelecimento de ensino.

Retomando a descrição e caracterização deste estabelecimento de ensino, a atual gestão foi eleita pelo voto dos membros da comunidade educacional. O corpo docente é formado por professores concursados e substitutos com títulos de graduação, mestres e doutores.

O ingresso do aluno regular no Colégio X é efetivado através de uma rigorosa seleção na entrada, inicialmente para as séries do fundamental, mas podendo ocorrer para outras séries escolares.

A edificação é formada pelo térreo e primeiro andar. No térreo, encontramos a sala da Coordenação Geral, secretaria localizada na entrada do edifício, sala de artes à esquerda. Há paredes com largos quadros de avisos e, mais adiante, estão quatro laboratórios (de informática, química, biologia – que observamos em funcionamento – e o de física/matemática) e algumas salas de aula e de projeção, assim como uma cozinha que é usada como apoio para servir as refeições e lanches. As refeições são realizadas no pátio coberto do colégio.

O desenho arquitetônico do edifício é retangular, com as salas uma ao lado da outra, estruturando as paredes, e, no centro, um hall onde os alunos se encontram. Há sanitários para os docentes e um pequeno balcão com vendas de souvenir da instituição. No final deste espaço, estão os banheiros dos alunos, uma escada estreita e uma saída para a quadra de esportes. Este espaço é bastante iluminado, pois a luz solar vaza pelas telhas transparentes.

Chegando ao primeiro andar, que segue o mesmo formato retangular, temos um espaço aberto ao meio, protegido com parapeito, que nos permite a visão do andar térreo. Na base da escada do primeiro andar, localizada à esquerda, há uma sala de aula. Colados na sequência da parede desta sala de aula, estão os armários para os alunos e professores. Mais adiante, ao longo do corredor, encontramos os Serviços de Orientação Educacional (SOE) e de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP). Neste mesmo lado, estão a sala para os professores e, à direita, a biblioteca e duas salas para exibição de filmes, computadores e um acervo adequado de livros e revistas para os estudantes. Ao redor do espaço vazado, encontramos a sequência das salas de aula. As salas são bem iluminadas, com janelas para o exterior e algumas climatizadas.

Do lado externo, há uma quadra, que serve para diferentes modalidades esportivas, e um pátio de recreio ambos cobertos. Próximo deste pátio há outro descoberto com quiosques, propício para as reuniões em pequenos grupos. Estas áreas são higienizadas semanalmente. No recreio coberto, há um pequeno palco, onde ocorrem as reuniões e festas. Ao lado deste

palco, há a sala de música, local protegido com acústica e planejado para guardar os instrumentos musicais.

Pelo estado de conservação – as instalações elétricas e hidráulicas são antigas, mas em funcionamento – tanto do interior quanto do exterior, vê-se que existe uma manutenção regular. Mesmo assim, encontramos cadeiras e computadores quebrados durante o período de observação (permaneceram assim até o final do ano letivo). Em alguns espaços, encontramos mobílias quebradas e entulhadas. Não vimos pichações no interior do colégio, mas percebemos grades em algumas portas de salas (cozinha, secretaria) do térreo e nos laboratórios.

Presenciamos apenas um ato de depredação na estrutura física na sala de aula: foi quando um dos alunos da turma pesquisada chutou a porta para sair da sala. Durante o restante da observação, não notamos vandalismos ou outros atos de depredação física do estabelecimento de ensino. Contrapondo-se àquela atitude, notamos outro aluno e um professor tentado consertar a maçaneta da porta da sala de aula que, talvez, tenha sido quebrada com os pés de um aluno.

A sala de aula observada era um espaço grande, sem ar-condicionado, com uma parede coberta por janelas, ventilado, com espaço confortável para todos os 28 alunos. O mobiliário estava bem conservado, com um birô para o professor e um largo quadro branco para escrever. As bancas eram de braço e havia um quadro de avisos que era utilizado. Todavia, sempre faltava um apagador para o quadro e, em vários momentos, faltavam apostilas para todos os alunos, pois a máquina copiadora quebrada com frequência, problema que foi solucionado com o passar do tempo.

#### **4.1.b A rotina, as disciplinas ministradas, as reuniões e as atividades pedagógicas**

A rotina do colégio era desenvolvida com aulas concentradas no turno da manhã e outras disciplinas denominadas Partes Diversificadas (PD), que eram ministradas geralmente à tarde, mas podendo ser ofertada também pela manhã. Assim, os alunos passavam nas terças e quintas feiras, o dia todo no colégio (até às 16h); e, nas 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> feiras, até às 12h40min, com atividades. As disciplinas ministradas nos primeiros anos eram: filosofia, língua portuguesa, línguas estrangeiras (francês e inglês, em vários níveis de aprendizagem, desde o básico até os mais avançados), matemática, biologia, química, física, educação física,

geografia, história e as PD's divididas nas Artes (desenho, música, cinema) e SOE (orientação educacional).

As aulas eram iniciadas às 7h20min da manhã e o final do turno variava conforme o dia da semana. Existia o toque para a marcação do início, do intervalo e do final das aulas.

Na hora do intervalo (9h50min- 10h10min), todas as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio se encontravam para o lanche coletivo, pois, devido ao caráter público da instituição, o lanche<sup>47</sup> e o almoço (para os alunos que passavam o dia no colégio) eram fornecidos pela unidade de ensino. Os alunos faziam filas para obter o lanche da instituição, mesmo havendo uma pequena cantina neste espaço, com atrativos do tipo salgados, doces e guloseimas.

No intervalo, como também no almoço, os alunos se espalhavam pelas dependências do colégio ou fora dele. Frequentavam as opções de restaurante e lanchonetes localizados dentro, fora ou no entorno da universidade. Percebemos que os alunos não eram vigiados por nenhum inspetor da disciplina nestas horas livres.

Na saída (11h40min nas 3ª e 5ª feiras, e 12h40min nas 2ª, 4ª e 6ª feiras), os alunos, demonstrando não haver pressa para irem embora, permaneciam no colégio ou para assistirem às PD's ou para combinarem um trabalho escolar.

Durante o ano letivo, pudemos observar que o colégio desenvolveu alguns eventos promovidos pela universidade através de palestras e simpósios ou organizados pela unidade de ensino. Nesses momentos, as aulas eram suspensas para que os alunos e professores participassem das palestras. Um desses eventos foi o 1º Encontro de Socialização das Práticas Pedagógicas do 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem (5ª à 8ª série) - em 09/11/2007 - realizado nas dependências da instituição de ensino e que contou com a parceria da Secretaria de Educação do Município do Recife. Outras atividades patrocinadas pelo Colégio X foram: a Feira Científica e Cultural da universidade: As manifestações da curiosidade e criatividade científica de crianças e adolescentes" (realizada em 30 – 31/10/2007) e o dia Mundial de Combate à AIDS (em 03/12/2007).

Uma característica que confirma a excelência deste colégio são as inúmeras premiações e menções honrosas conquistadas por seus alunos em diferentes concursos, olimpíadas e posição no ranking diante dos índices de educação do MEC. Citamos alguns exemplos de premiação nos seguintes eventos: Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM); Olimpíada Brasileira de Informática da UNICAMP; Concurso Histórico-literário Caminhos do Mercosul;

---

<sup>47</sup> O lanche consistia em iogurte e biscoitos, bolo bacía e refresco, cachorro quente e achocolatado, variando o cardápio diariamente.

Olímpiada de Química (ONNQ); premiação no concurso de Redação do Diário de Pernambuco; durante o ano de 2008, dois alunos da turma investigada obtiveram uma boa classificação e viajaram para o Rio de Janeiro para participar de um curso (Geração Futuro) promovido pela TV Futura, aprendendo a fazer televisão. O colégio obteve o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de todo o país (5ª a 8ª série do Fundamental das escolas públicas) no ano de 2008. Em 2007, alunos venceram a Olimpíada Internacional de Física e a Olimpíada Internacional de Astronomia, assim como uma aluna foi passar 10 dias na França através do Serviço de Cooperação e de Ação Cultural da Embaixada da França no Brasil, por ter vencido um concurso promovido por esta instituição.

Além destes eventos de caráter interinstitucional e abertos à comunidade, observamos que os alunos também se organizavam em várias ocasiões em que eram apoiados pelo SOE e docentes: Carnaval, São João, encerramento das aulas, Natal, despedidas e festas a fantasia.

As reuniões que faziam parte do calendário do colégio e envolviam os vários atores sociais que compunham a comunidade acadêmica eram: os Conselhos de Classe e a Reunião com os Pais.

#### **4.1.c O Conselho de Classe**

O Conselho de Classe é uma importante atividade pedagógica que ocorria cinco vezes ao ano. A reunião é presidida por um professor e composta pelos demais membros da comunidade, inclusive com os representantes eleitos dos alunos de cada turma do colégio. Durante a sua realização, as aulas são suspensas por uma semana para garantir a presença de todos os envolvidos. A reunião se desenvolve através de dois momentos. No primeiro, os temas são expostos pelos alunos e discutidos por todos os presentes. No segundo momento, já sem a presença dos alunos, os professores e o corpo pedagógico como um todo discutem a situação de cada aluno em particular, principalmente acerca do seu desempenho nas disciplinas. Concluída esta etapa, emitem um parecer que será entregue aos pais na reunião destinada a eles. Presenciamos apenas as últimas reuniões anuais, duas ao todo, que coincidiram com o nosso tempo de observação participante no campo.

Vale registrar a peculiaridade ocorrida no último conselho de classe, no final do ano, sem a presença dos alunos, pois os docentes analisavam a possibilidade de retenção ou não de cada aluno e decidiam de acordo com o estatuto do colégio e do Ministério da Educação.

A rigor, no nosso entendimento, o Conselho de Classe tem início realmente antes da data previamente marcada, pois, nas aulas do SOE, os alunos são incentivados a formatar as suas queixas para o Conselho. Em consenso, eles discutem e elegem temas importantes para serem expressos na reunião do Conselho pelo representante dos alunos. Observamos, também, que alguns professores, espontaneamente, paravam as suas aulas e indagavam diretamente a turma sobre queixas relativas a ele, professor, ou à sua disciplina. Nesse momento, já havia algumas reflexões do professor junto aos alunos e o início de negociações para ajustes, antes das reuniões.

No Conselho de Classe da turma por nós observada, esta se fez representar não somente pelo aluno eleito, mas também pela presença de um grupo de estudantes que não se sentiram contemplados com os temas julgados importantes pela turma. Houve elogios e pesadas críticas, por parte deste grupo de alunos, ao processo de encaminhamento da reunião e acerca da condução de algumas disciplinas, queixas que foram contra-argumentadas por alguns docentes. Após esta parte, os alunos encerraram sua participação no Conselho e se retiraram da reunião.

#### **4.1.d A reunião com os pais**

A reunião com os pais, mais conhecida como Reunião de Pais e Mestres, ocorre normalmente aos sábados, pela manhã, ao cabo de cada unidade ou no quarto bimestre. Ela consiste em duas partes, com a primeira parte subdividida em dois momentos: primeiramente é presidida pelo Coordenador Geral (um docente) que coloca em discussão uma pauta com assuntos diversos, para, em seguida, passar a palavra ao representante da Associação dos Pais, arrolar e discutir os assuntos que lhes são importantes.

Na reunião por nós observada, durante esta primeira parte, algumas questões foram dignas de destaques: o alerta aos pais, pelo coordenador geral, para cuidarem da segurança dos seus filhos, uma vez que eles estavam frequentando lanchonetes e restaurantes fora do âmbito do colégio: “não deixem conosco a tarefa exclusiva de orientar o menino de vocês. Porque alguns meninos estão andando pela escola. Procurem estar mais no colégio. Peçam que não se afastem que permaneçam dentro do campus. Para eles dizerem o lugar [onde almoçam]... Sei que é difícil ... Mas que voltem para o Colégio”.

No momento seguinte, na parte reservada para a Associação dos Pais, chamou-nos a atenção a solicitação do representante sobre a necessidade da presença dos pais à entidade para formarem uma chapa e concorrerem a uma nova eleição. É interessante ressaltar que esta

associação, mesmo dispondo de um espaço físico dentro do estabelecimento de ensino para suas reuniões, apresentava-se esvaziada. A associação chegou a promover uma palestra sobre sexualidade na adolescência, para os pais, antes do encerramento do ano letivo.

A segunda parte da reunião propriamente dita consiste no deslocamento dos pais para as salas de aula, onde recebem os pareceres de cada um dos docentes sobre o desempenho geral dos seus filhos. Este documento é apresentado, posteriormente, a cada aluno, de forma individual, na sala de aula.

O Conselho de Classe e a Reunião com os pais são momentos importantes para as relações pais-professores e professores-alunos, pois os professores reconhecem os seus alunos como sujeitos inseridos numa família e tendo uma subjetividade, permeados por um contexto social, histórico e afetivo. Dito isto, iremos pontuar algumas observações acerca da relação professores-alunos.

#### **4.1.e Características da relação professor-aluno**

A dinâmica relacional dos professores com os alunos durante as aulas apresentava diferentes modelos. O professor ou professora podia valorizar um ou outro aspecto do processo ensino-aprendizagem que tanto influenciava a relação com o aluno quanto a aprendizagem. Assim, havia docentes que eram mais comunicativos com a turma e certamente obtinham mais atenção dos seus alunos, conseqüentemente um maior interesse e motivação para realizarem os exercícios escolares, enquanto que outros docentes, nem tanto.

Encontramos professores que valorizavam uma reflexão acerca do conteúdo da disciplina e da vida em geral ao mesmo tempo que ressaltavam os progressos que a turma alcançava tanto com relação ao conteúdo quanto com relação às interações sociais desenvolvidas na sala de aula. Um professor disse na sua aula de ética: “a moral é a casa onde moramos e a ética é a casa onde queremos morar”. O professor substituto de filosofia foi elogiado publicamente, no Conselho de Classe, pelo representante dos alunos que disse: “o professor S. é um fenômeno na educação”.

Os docentes deste colégio apresentavam segurança no conteúdo da disciplina, eram exigentes com o progresso dos seus alunos, faziam comparações entre as duas turmas do primeiro ano, em termos de avanços e atrasos nos assuntos. E alguns docentes relacionavam os temas da disciplina com o vestibular.

A maioria dos professores, ao saírem de licença ou quando necessitavam faltar, procuravam ocupar os alunos, deixando listas de exercícios ou providenciavam um substituto para ministrar a aula no seu lugar.

Os docentes (mesmo os professores substitutos) sabiam o nome de todos os alunos e se interessavam em indagar sobre a causa da ausência deles. Preocupação que era percebida antes e após o Conselho de Classe. A reunião do Conselho de Classe era um momento importante para a relação entre os professores e os alunos. Era o instante, nesta relação, em que eles podiam ajustar suas interações na sala de aula, apresentar queixas quanto à conduta de um ou outro docente, estabelecer acordos, contemplar solicitações e, quiçá, possibilitar uma maior aproximação afetiva dos dois lados.

No segundo momento da reunião, quando os alunos já não estavam presentes, os docentes comunicavam e comentavam os avanços, a aprendizagem ou não de cada aluno nas disciplinas, assim como uma avaliação da própria didática adotada pelo professor para aquela turma.

As notas eram pontuadas através de conceitos com os seguintes critérios: **A** – para a pontuação entre **7 – 10**; **AP** – para a pontuação entre **5 – 7**; **NA** – para a pontuação entre **0 – 5**.

Quadro 5. Descrição dos conceitos

| <b>Conceito</b> | <b>Pontuação</b> |
|-----------------|------------------|
| <b>A</b>        | 7- 10            |
| <b>AP</b>       | 5 -7             |
| <b>NA</b>       | 0 – 5            |

Quando estavam os alunos e os professores juntos na reunião ou fora dela, aqueles questionavam os critérios de avaliação e discutiam os resultados. Assim, os conceitos eram um assunto que mediava esta relação antes, durante e depois do Conselho de Classe. A entrega dos conceitos pelo professor poderia ser tanto de forma individual quanto numa conversa particular com o aluno. Para a entrega das provas, o docente reservava uma aula específica, ou elas eram entregues ao representante da turma que as repassava aos seus colegas.

Quanto aos alunos que não alcançavam um rendimento satisfatório e/ou estavam ameaçados de retenção, havia por parte de alguns docentes disposição para conversar com a família de um ou de outro aluno que se encontrava nesta situação. Estas ações eram vistas de forma simpática pelos alunos e pais. Porém, não eram somente tensões que permeavam as relações entre estes dois atores sociais. Encontramos momentos de descontração entre eles:

contar piadas, *causos* engraçados, apresentação de poesia, conversas nos corredores ou na sala de aula sobre assuntos da vida em geral.

As aulas eram ministradas em diferentes locais, ampliando o espaço acadêmico. Por exemplo, ocorreu uma aula interessante com poesia à beira de um lago próximo ao colégio, com a temática sobre amor. Houve uma visita a um museu de arte contemporânea e, durante este evento, o casal de namorados da turma se separou, a moça chorou, recebeu apoio das colegas, mas notamos que nem o professor nem o estagiário se informaram sobre o que ocorra. Outra aula prática interessante foi quando os alunos passaram a manhã conhecendo o circuito geográfico da cidade do Recife como parte da disciplina geografia. Finalmente, percebemos o envolvimento dos professores nos projetos dos alunos para a feira de conhecimento e cultura, incentivando-os a participar dos concursos e olimpíadas nas mais diversas modalidades do conhecimento.

Por outro lado, encontramos professores que expunham alunos a uma situação de tensão diante dos colegas, ao exigirem um conhecimento em que visivelmente eles não estavam seguros. Docentes que expressavam sua dificuldade de manejo com a turma ao se questionar: “por que eu fico tão irritada” [com essa turma]? Nestes casos, separar os pequenos grupos, fiscalizar o caderno dos alunos - para saber se eles estavam atualizados -, controlar a entrada e saída dos alunos e argui-los eram as técnicas utilizadas.

Configurava-se, em verdade, uma relação em que o controle prevalecia na relação interpessoal. Os alunos se queixaram desses procedimentos no Conselho de Classe, não do conteúdo ministrado ou do disciplinamento durante a aula, mas da forma como eram tratados.

Presenciamos um momento em que um professor foi pouco delicado com o seu aluno, em resposta ao pedido do estudante para exibição de uma fita de vídeo: “não posso deixar passar aqui qualquer porcaria”. Resposta que fez o aluno calar-se diante de uma turma sorrindo silenciosamente.

Registramos apenas um caso de professor que não ministrava suas aulas regulamente e nem as repunha. Diante desta situação, os alunos eram contraditórios: poderiam acomodar-se pelo ao fato de obterem uma hora-aula vaga logo no início da semana e na jornada diária de estudos ou se queixavam de que este docente não ministrava aula e quando comparecia, o docente “falava muito”. Observamos que algumas alunas protestaram diretamente junto ao coordenador geral do colégio contra a ausência deste professor. Portanto, os alunos variavam nas suas reações a esta situação, e percebemos que a Coordenação Geral estava ciente do absenteísmo do professor.

Durante as aulas, houve várias situações de destrato entre os alunos, materializadas através das “brincadeiras”, intimidações, piadas, ironias, desqualificação e exposição dos pontos fracos do colega. Diante de tais acontecimentos, na maioria das vezes, os professores nada falavam, nem reclamavam ou refletiam sobre tais fenômenos. Geralmente continuavam a ministrar a sua aula e manifestavam-se apenas quando acontecia uma briga ou expressão física da violência e um aluno solicitava-lhes ajuda, sendo o mesmo, nessas ocasiões, prontamente atendido.

Os relatos acima descreveram sucintamente algumas observações das relações interpessoais professor-aluno. Mas, e diante da pesquisadora? Como e quais foram as expressões dos professores?

Os contatos iniciais dos docentes diante da pesquisadora foram diversos, apesar de o colégio receber estagiários das licenciaturas da universidade, ou seja, a presença de novas pessoas na sala de aula não era novidade nem para os docentes nem para os alunos; mesmo assim, houve momentos de tensão com nossa presença. Ocorreram reações de curiosidade: “Você é estagiária de que disciplina?” Ou acolhimento: “Bom dia!”; explicação sobre o conteúdo e a didática: “Nós dividimos em três níveis as línguas estrangeiras; comunicação e reflexões: no meu curso deveria ter filosofia e psicologia; você aprende na marra a lidar com os alunos”.

Outros docentes reagiram de modo defensivo e intimidador: “o que você está fazendo aqui? Quem é a sua orientadora?” “Ela está aqui para nos observar e depois dizer tudo”. Foram alguns questionamentos desenvolvidos pelos docentes, comunicações que expressavam receios e expectativas negativas diante da pesquisadora. Respondemos, na medida do possível a estes questionamentos.

#### **4.1.f Os adolescentes**

A presente caracterização dos adolescentes da pesquisa foi baseada nos dados do questionário socioeconômico cultural, cujos resultados serão exibidos ao longo do texto e categorizados em apêndice no presente estudo (APÊNDICE H).

A turma por nós observada estava no final do 1º ano do ensino médio e continuamos a acompanhá-la até o primeiro semestre do 2º ano. Era composta por um grupo de adolescentes (no 1º ano contavam com 15 anos e, no 2º ano, estavam entre 16 e 18 anos). Formada por 11 moças e 17 rapazes, totalizando 28 alunos. Deste grupo, apenas 7% (dois alunos) eram

egressos de escolas públicas, sendo os demais, 93%, originários dos colégios particulares do Recife. Todos estes adolescentes prestaram um exame para o ingresso no Colégio X ainda na tenra idade de 12 anos e enfrentaram um grande concorrência, de 1 vaga para cada 33 candidatos<sup>48</sup>.

E quanto ao pertencimento de classe social? Se nos basearmos nos indicadores socioeconômicos, podemos considerar que uma parcela dos alunos do estudo faria parte da classe média<sup>49</sup>, enquanto outra parte da sala de aula estaria situadas na classe baixa, configurando um quadro socioeconômico heterogêneo de renda familiar no presente estudo. Assim, tínhamos famílias que recebiam de 3 a 5 salários mínimos (32% dos alunos); outras que obtinham uma renda mensal superior a 7 salários mínimos (29%) e que estariam enquadradas num perfil socioeconômico de classe média; uma outra parcela recebia de 5 a 7 salários mínimos (25%) e, por fim, grupos familiares que se sustentavam com menos de 3 salários mínimos (7%). Assim como havia adolescentes que desconheciam a renda familiar (7%).

A discussão para situar os adolescentes do nosso estudo numa classe social, com base no recorte de renda, que utiliza critérios como aquisição de bens de consumo, total da receita familiar e ocupação profissional dos genitores, por exemplo, é bastante usada na literatura, conforme Guerra et al (2006), mas limitada, pois não dá conta dos diferentes projetos familiares expressos nas relações significativas entre os adolescentes que vão muito além da posse de bens de consumo e serviços. Portanto, reconhecemos que o nosso grupo de adolescentes demonstrou originar-se de duas distintas classes sociais: a classe social baixa e a classe média.

Porém, esta classificação estrutural escondia uma riqueza cultural que aproximava os adolescentes em torno de um *ethos*. Optamos por adotar uma compreensão para os

---

<sup>48</sup> Data da inauguração deste estabelecimento de ensino o processo de seleção de alunos para entrada no Colégio X. Na origem era denominado de *exame de admissão*, hoje chamado simplesmente de *seleção*. Tal processo abolido em instituições de ensino semelhantes nos outros estados do país, sendo adotado o sistema de sorteio para admissão de estudantes, tal como no Rio Grande do Sul (BENITES, 2006) e no Rio de Janeiro (KAIUCA, 2004).

<sup>49</sup> Classe média: conjunto demográfico que, embora relativamente com pouca propriedade, destaca-se por posições altas e intermediárias tanto na estrutura sociocupacional como na distribuição de renda e riqueza. Por conseguinte, a classe média termina sendo compreendida como portadora de autoridade e status social reconhecidos, bem como avantajado padrão de consumo.... A classe média pode ser classificada em classe média alta (executivos, gerentes, administradores, entre outros), média classe média (ocupações técnico-científicas, postos chave da burocracia pública e privada, entre outros) e classe média baixa (professores, lojistas, vendedores, entre outros) (...). Esse seguimento populacional possui uma renda familiar mensal – censo de 2000 - entre 6,5 e 72,7 salários mínimos (GUERRA, A; et al. 2006, p. 16, p. 64).

referenciais de classe social mais dinâmica que traduzissem a heterogeneidade das classes sociais e um mundo subjetivo produzido e compartilhado pelos adolescentes.

Dessa maneira, a visão da antropologia, que segundo Gilberto Velho (1997, p. 26) descreve “ethos como um estilo de vida, uma organização das emoções”, pareceu-nos mais adequada, uma vez que considera a cultura como uma “produção simbólica e um sistema de símbolos que dão as indicações e contornos de grupos sociais” (VELHO, 1997, p. 105), reconhece a complexidade da sociedade urbana e a interdependência dos vários mundos e grupos no mesmo contexto social. Aspectos relevantes para o nosso estudo, como veremos mais adiante, e, principalmente, por favorecer um melhor entendimento da caracterização do presente grupo de adolescentes.

Iremos continuar a citar os dados do questionário socioeconômico cultural, trazendo o conhecimento do tipo de residência usada pelos adolescentes. Temos os que residiam em apartamentos (39%) e outros em casas (28%) próprias e com os seus pais.

Os bens e serviços disponibilizados e utilizados por este grupo de famílias é representativo de um perfil de consumo típico do grupo demográfico socioeconômico já destacado acima. Assim, vemos que 75% possuíam carro particular, ao mesmo tempo que 64% não utilizavam serviços de empregado doméstico. O que mais estas famílias consumiam era o aparelho celular (100%) seguido de aparelhos de televisão (100%), e de som (100%). Percebemos que 100% dos alunos possuíam microcomputador e outros bens, tais como: DVD, geladeira duplex, máquina de lavar roupa, micro-ondas, aparelho de telefone fixo e notebook (50%), dentre outros bens. E quanto aos serviços por assinatura, 7% assinam jornais e revistas, 14% TV a Cabo e 86%, internet.

Dentro desta temática dos recursos financeiros, apenas um dos adolescentes afirmou que trabalhava, mas não especificou em que área. O restante admitiu que não trabalhava, e recebiam ajuda financeira dos pais. Com esta ajuda financeira, 61% a gastavam em roupas, outros 25%, em aparelhos eletroeletrônicos, em alimentos (lanche) (21%) e livros (14%). Outros gastos também foram citados, tais como: instrumentos musicais, CD, DVD, ingressos para show, acessórios (jóias, sapatos, bolsas), presentes para os amigos e revistas.

As ocupações profissionais dos pais e das mães destes adolescentes – 78% dos genitores têm faixa etária entre 40 – 49 anos - eram diversas. Assim, temos: funcionários públicos, bancários, motorista de ônibus, policial militar, industrial, técnico de esporte, gerente regional, engenheiro, secretária, contadora, empresário, trabalhador gráfico, analista de sistema, comerciante, supervisor, autônoma, professor/a, agente ambiental, sócia-gerente de agência de viagens, diretora de escola e funcionário/a de consulado.

Quanto à escolaridade dos pais, 64% alegaram que seus pais possuíam o 3º grau completo e, por parte das mães, 54%. Encontramos que 25% das outras mães que concluíram o 2º grau e 4% dos pais não conseguiram completar o secundário e outros 4% não concluíram o 1º grau.

Focando agora os adolescentes em suas famílias, 35% moravam com os seus pais e irmãos, 21% com o pai ou mãe e parentes, 17% viviam com o casal parental, 14% residiam com uma nova família reconstituída (genitor/a e padrasto ou madrasta), 7% com um dos genitores e apenas uma estudante (4%), morava com parentes. Quanto ao relacionamento com os pais, 25% dos adolescentes informaram que era “boa” [a relação], mas “com conflitos”, 21% foi classificada como “ótima”, 11% “muito boa” assim como 11% dos rapazes e moças perceberam a relação com os pais como “harmoniosa, mas, com conflitos”, 7% “excelente”, 4% dos estudantes caracterizaram a relação como “equilibrada, estável, não muito próxima, boa mas com pouca integração, regular” e 4% definiu a relação como “neutra ou péssima”.

Deste grupo, 25% se declararam da etnia branca, enquanto 14% denominaram-se da etnia afrodescendente. Durante a aplicação do questionário, o momento da autodeterminação da sua origem étnica foi interessante, pois eles realizaram discussões e trocas com os pares para chegarem a um consenso. Alguns não ficaram satisfeitos e encontraram outra denominação. Assim, surgiram novas denominações: parda (18%), amarela (11%), indígena (7%); houve aqueles que não desejaram declarar (18%) e, finalmente, os que responderam: não faço ideia (3%).

As dúvidas expressas, que surgiram entre eles com relação às questões étnicas, foram socializadas da seguinte maneira: Mário<sup>50</sup> (16 anos) perguntou: “pessoal, eu sou branco ou amarelo?” Guadalupe (16 anos) respondeu: “bota amarelo”. Ana Olívia (17 anos) lembrou: “não, mas o amarelo é o asiático”. Mário (16 anos) concluiu: “é... então eu sou branco”. Já Ana Olívia na dúvida disse: “Alcione, eu sou o quê?” Pesquisadora respondeu: “como você se percebe?” Ana Olívia: “eu sou morena”. O ato de socializar dúvidas e encontrar respostas entre os pares, diante de temas movidos e construídos socialmente, como a origem étnica, demonstra o quanto estes adolescentes compartilham, trocam e constroem socialmente sua identidade. Indagações que foram exploradas, ao serem questionados sobre religião e estilo de vida, como veremos mais adiante.

---

<sup>50</sup> Os nomes no texto explicitado não correspondem aos nomes originais dos adolescentes investigados. Uma parte dos novos nomes foi escolhida e adotada pelos próprios adolescentes, no caso, os que participaram do Grupo Focal I, enquanto os demais nomes foram atribuídos pela pesquisadora. O critério utilizado foi a definição de um nome diferente do original. Todos estes procedimentos visaram garantir o anonimato e uma melhor leitura do texto. Assim, preservamos o nome, que indica o sexo do estudante, e a idade dos participantes.

No quesito sobre religião, a maioria (46%) dos estudantes assumiram ser católicos, 32% se declararam sem religião. Outros 14% disseram que tinham outra religião e 7% espíritas. Nenhum se apresentou como protestante ou com outra denominação. Mas a religião afrodescendente esteve presente quando um dos alunos comentou: “vou colocar candomblé [no questionário]”.

Questionados sobre o estilo de vida (roupa, comportamento) adotado por eles, as respostas variaram. Assim, Guadalupe (16 anos) disse: “detesto ser estereotipada”. Mário (16 anos): “estilo usual, casual, moderno”. As respostas como um todo foram: sou permanentemente mutável; normal; antimodista, antropofágico, eclética, detesto estereótipos, moderno, DJ, descolado, alternativo, simpático, casual, divertida e arrojado.

O uso dos aparelhos eletrônicos era constante na turma. Daí termos encontrado que 100% dos estudantes possuíam aparelho celular e computador. O MP3 e outros objetos eram usados na sala de aula.

Quanto ao lazer, muitos dos adolescentes preferiram, em primeiro lugar, encontrar com os amigos (46%), ir para o computador (36%), ler notícias na internet (32%), jogar futebol, jogar vôlei (25%), ler (21%), ir ao shopping (11%), assistir a show e viajar (7%), malhar, ir a academia e assistir a TV (18%). Além de outras formas de lazer, tais como: ouvir música, jogar video-game, ir à praia, bar, rua, restaurante, entrar no MSN, jogar baralho, dominó e dormir.

Quanto à escolha e decisão por uma profissão, 75% já se decidiram por uma carreira profissional enquanto 25% não escolheram. As profissões que mais optaram foram as liberais e de prestígio social, tais como: medicina (14%), engenharia (7%), odontologia (4%), analista de desenvolvimento de software (4%), direito e jornalismo. Na iniciativa privada, especificamente foi citado a função de empresário e na área das artes: escritor (4%), cinema (4%) e ator (4%). Na esfera pública, o que os interessavam era a função ou cargo no poder judiciário como delegado federal (4%) e juiz (7%). A área de pesquisa em saúde foi citada a pesquisa em farmácia.

Dentro deste universo, 32% dos alunos frequentam cursos de idiomas.

O local de residência destes adolescentes apresentava uma irregularidade no que tange a presença ou ausência de serviços, à qualidade da moradia, à exposição à violência urbana, dentre outros fatores que revelavam características do bairro, descrição que surgiu nos discursos dos adolescentes. Vejamos: no centro do Recife, bairro antigo, havia alunos que residiam na Boa Vista, enquanto outros moravam em bairros ao oeste da cidade, como Madalena, Torre, Iputinga, Cordeiro, Cidade Universitária, Várzea, bairros por eles

considerados como bons para residir, ainda que fossem movimentados, quietos, perigosos, com falta de segurança, com crimes e comércio, classe média baixa, desorganizados.

Na zona sul, os bairros de classe média Boa Viagem e Setúbal eram qualificados como “equipados com bons serviços e praias, ao mesmo tempo que violentos e com crimes”. Nesta mesma zona sul, mas longe da praia, havia os bairros habitados por uma classe média baixa ou por famílias com baixa renda e carentes de serviços: temos Ibura: “carente”.

Dentre os bairros tradicionais e valorizados pela classe média alta, foram citados Poço da Panela e Casa Forte, considerados pelos adolescentes como “calmos, históricos, agradáveis e com bons serviços”, localizados mais a noroeste da cidade do Recife. Chamou a atenção a quantidade de alunos que residiam em outros municípios uns mais ao norte da cidade do Recife, como o município de Olinda/Salgadinho, e consideravam o seu bairro: “subúrbio legal, carente” ou em Olinda/Bairro Novo, “tranquilo”.

Outros alunos moravam no município localizado ao sul da cidade do Recife, em Jaboatão dos Guararapes, cerca de 1h do Colégio X, a saber: Barra de Jangada considerado por eles: “classe média baixa, pouco cuidadoso, dormitório”; Jaboatão (centro): “esquecido pelos políticos”; e, ainda, Santo Aleixo: “movimentado, residencial e sem amigos”; por fim, Cajueiro Seco, “agitado, acolhedor e poluído”.

Ônibus era o meio de transporte usado por 67% dos adolescentes para se deslocarem até a unidade de ensino. Em seguida, 39% dispunham do automóvel particular dos seus pais. Percebemos que havia alunos que residiam nos bairros próximos ao colégio, e que se dirigiam ao mesmo caminhando; o metrô foi apontado como um transporte alternativo. Nota-se que nenhum deles fazia uso da bicicleta, certamente devido à possibilidade de furtos da mesma e ao intenso movimento de veículos nas vias fora do campus.

Percebemos que estes adolescentes, apesar de se localizarem geograficamente distantes e de pertencerem a classes sociais diferentes, eles se encontravam próximos em termos de um ethos cultural de valorização do saber e do conhecimento como estratégia de ascensão, prestígio social e aquisição de independência financeira

Velho (1997, p. 107) ao discorrer sobre a noção de projeto, afirma que esse conceito contém uma dimensão, que permite, ao adolescente, “uma margem relativa de escolha” numa ação organizada, de modo consciente, para atingir objetivos específicos. A adolescência por ser um momento evolutivo de ampliação dos interesses, da maturação sexual e cognitiva, expressa dinâmicas pessoais que são compartilhadas e asseguradas entre os pares, intercâmbio que provocava um alargamento de novas possibilidades. Como exemplo, podemos citar o campo profissional. A resposta do questionário deste eixo, indicou: opções por profissões que

exigiam um longo percurso acadêmico; traduzia escolhas profissionais, bastante diferentes das profissões dos pais; representavam profissionais liberais; e, por fim, indicava futuras mudanças socioeconômicas nas trajetórias familiares dos adolescentes.

Assim, o perfil dos adolescentes do nosso estudo sugere uma pessoa ativa em termos de seu projeto de vida.

## **4.2 Análise panorâmica dos dados**

A intenção em realizar uma análise panorâmica a partir dos dados da observação participante foi circunscrever o fenômeno da intimidação entre adolescentes na complexa teia que tece as relações cotidianas na escola. Fenômeno que, para apresentar uma concretude e visibilidade nas relações humanas, é sustentado por processos que expressam uma história, uma cultura e que contém valor socioeconômico.

Os dados do questionário socioeconômico-cultural estão presentes nesta análise panorâmica, auxiliando-nos a caracterizar a adolescência que investigamos. Porém, mesmo nos cercando de cuidados, estamos ciente de que esta análise não esgota a compreensão do fenômeno e nem é nossa intenção sanar as possíveis lacunas, pois todo “acesso à matriz socio-histórica é sempre parcial” (AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 2004, p.110). Procuramos nos aproximar dos processos sociais e históricos que sustentam esta instituição de ensino e imprimem uma marca no fenômeno intimidação deste colégio.

Portanto, iremos separar, puramente para fins didáticos, os aspectos da matriz sociohistórica que cercam o fenômeno da intimidação, a saber: os aspectos socioeconômicos, políticos e histórico-culturais.

### **4.2.a Aspectos socioeconômicos da matriz sociohistórica**

Diferentes dos outros jovens das escolas públicas do Estado, estes adolescentes do Colégio X não precisavam trabalhar e experimentavam uma moratória social, utilizando o seu tempo livre para estudos e mobilidade acadêmica. Para E. Erickson (1976),

A categoria moratória social merece destaque porque ela explica, com muita propriedade, questões sociais da juventude das classes médias e da elite. Estudos sociológicos têm mostrado que a juventude depende de dinheiro e de tempo – uma moratória social – para viver um período mais ou menos prolongado com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Esse tempo legítimo de

permissividade e legitimidade, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e se capacitar e durante o qual a sociedade os brinda com uma especial tolerância. Mas a moratória é privilégio, geralmente, dos jovens de classes médias, cujas famílias têm a possibilidade de lhes oferecer estudos prolongados e retardar seu ingresso nas responsabilidades da vida adulta como o trabalho e o casamento (apud CAMACHO, artigo s.d., p. 3).

Tal fato os presenteava com a possibilidade de um prolongamento e especialização nos estudos, porquanto não necessitavam imediatamente contribuir com o orçamento familiar. Porém essa condição não era unanimidade naquele grupo social. Assim, temos adolescentes que possuíam bens (como celular de última geração, Ipod, notebook, roupas de marca) e serviços (com empregado doméstico na sua residência), bem como aqueles que não dispunham da condição privilegiada da moratória social. Estes, de acordo com o depoimento da psicóloga no Conselho de Classe, pertenciam a famílias muito humildes. Alunos que residiam num bairro classificado por um deles como “subúrbio legal, perto de tudo, acessível, com algumas carências, mas ninguém é perfeito e a vida é assim (...)” (Toinho, 18 anos). E que chegavam à sala de aula com o seguinte discurso: “vou me escrever” [num curso preparatório], “se a gente não estuda, tem que trabalhar. Você não estuda, tem que trabalhar”. (Toinho, 18 anos).

A escolha por uma carreira profissional torna-se temática decisória na vida dos adolescentes que compartilham um mesmo ethos cultural, embora originários de classes sociais diferentes. Os fatores macrossociais, principalmente as condições socioeconômicas, aliados aos projetos familiares, ditam escolhas profissionais. É o caso de Guadalupe (16 anos): “vou ser juíza porque o meu pai quer”, adolescente que pertence a um contexto familiar com renda mensal de 3 a 5 salários mínimos, pai professor e mãe com 2º grau, técnica em enfermagem, família sem automóvel e residindo em Jabotão dos Guararapes. Convivendo e compartilhando deste mesmo ethos cultural, temos o adolescente Mário (16 anos) que é integrante de uma família que possui uma receita mensal superior a 7 salários mínimos, tem pais com cursos de graduação e pós-graduação, funcionários públicos federais, residente em Casa Forte, pretende ser engenheiro ou geneticista.

Assim tanto Guadalupe como Mário compartilhavam, ao estudarem no Colégio X, de um ethos cultural e de trajetórias familiares que almejavam uma ascensão social através dos estudos. Projetos que coexistem, pertenciam a processos socioeconômicos distintos, mas que se encontravam do espaço cotidiano escolar.

Podemos citar uma aula do SOE na qual a professora lança o questionamento sobre qual seria a principal influencia na escolha profissional daqueles alunos. A família era indicada

pelos adolescentes, em primeiro lugar. Depois vinham os amigos e uma série de fatores que cercavam a decisão: religião, mídia, tecnologia, salário, política, tempo, artes, fome, miséria, consumismo, maternidade, lazer, mercado de trabalho e comida. Tudo isso encabeçado pelo capitalismo, palavra escrita com letras maiúsculas no topo desta listagem, conforme desejo da turma na sala de aula.

Estes adolescentes sabem do seu importante papel socioeconômico *nas e para* suas famílias, pois, ao concorrerem e passarem numa escola pública de qualidade, podem participar ativamente do orçamento familiar, livrando a família das despesas com mensalidades escolares. Contudo, por outro lado, no contexto familiar, cobra-se deles um desempenho de sucesso neste empreendimento para dar continuidade ao projeto de escalada social (SPOSITO, 1998).

No aspecto socioeconômico, a intimidação era acionada naquela turma no tocante à aquisição por parte de alguns alunos de aparelhos eletroeletrônicos de última geração, objetos desejados e carregados do simbolismo de uma classe social. Estes equipamentos, como celulares modernos, eram utilizados para exibir gravações sonoras ou filmagens com cunho intimidatório na sala de aula ou, através da internet, no site de relacionamento.

A heterogeneidade social desta turma de alunos é visível e o lazer é uma área em que podemos fazer, também, um recorte para tecer comentários, pois tanto é uma atividade espontaneamente escolhida quanto socioeconomicamente condicionada. Assim, encontramos na turma por nós observada uma aluna que fez a sua festa de aniversário numa conhecida boate existente no bairro de Boa Viagem, zona sul de classe média alta, no Recife. A garota fez o convite a alguns colegas na sala de aula, momento em que despertou curiosidade e excitação em todos os colegas. Mas havia outros adolescentes cujo poder aquisitivo lhes permitia viajar nas férias e frequentar regularmente restaurantes, bares, shows, etc.

Por outro lado, encontramos adolescentes que apenas desfrutavam de lazer gratuito por não disporem de condições socioeconômicas para este fim. As opções eram: ir à praia, jogar futebol, ir para a rua, passear no calçadão de Boa Viagem, foram comentadas por eles. Dessa forma, se os adolescentes desta turma heterogênea, em termos de condições socioeconômicas, desejassem praticar um lazer com os colegas, precisariam negociar qual a opção comum. Assim, encontrar com os amigos, foi o lazer mais citado e pareceu-nos solução construída para minimizar as diferenças entre eles, de acesso à bens e serviços.

Considerando os aspectos socioeconômicos que permeiam o Colégio X e os adolescentes que nele estudam, podemos refletir sobre a sua localização territorial na cidade. Território que não pode ser descrito geograficamente sem perder de vista a localização das classes sociais e da violência urbana.

O colégio localiza-se no interior de uma Universidade Pública, ao oeste da cidade do Recife, bairro considerado residencial e comercial de moderado poder aquisitivo e que apresenta esporádicas situações de violência, como nos informa uma das alunas da turma investigada: “o meu bairro já foi um bairro mais seguro, hoje em dia temos muitos relatos de crimes pela falta de segurança. Ainda assim, “é um bairro acessível e bom de se morar” (Ana Olívia, 17 anos).

No bairro vizinho ao do colégio, nas escolas públicas municipais, foi registrado e divulgado na mídia a seguinte reportagem: *Adolescente é baleado dentro de escola*<sup>51</sup>. Este fenômeno contrasta com o cinturão de segurança que o Colégio X experimenta, diferenciando-o das outras escolas públicas do bairro.

Bastante próximo ao colégio, existiam bares, botequins e restaurantes. Estabelecimentos comerciais que funcionam dia e noite recebendo pessoas de várias faixas etárias e localidades adjacentes e servindo bebidas e/ou alimentos.

O entorno da escola também é um aspecto importante a ser focalizado, pois, conforme nos ensinam Abromovay e Rua (2002, p. 25), o bairro onde está localizado o estabelecimento de ensino é “um espaço social e territorial cujas características afetam a sua rotina, as suas relações internas e as interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social e externo”. Rotina que estava sendo alterada e foi motivo de alerta aos pais pelos professores, na Reunião dos Pais e mestres, sobre os riscos que seus filhos poderiam correr ao frequentarem aqueles estabelecimentos durante as refeições.

A ilha de segurança que isola o Colégio X da violência urbana, diferenciando-o no que tange à vivência das outras instituições públicas de ensino, carrega uma percepção de que a violência vem de fora, extramuros e de que não haveria violência no seu interior.

Retornando ao entorno do colégio, a segurança no trânsito é outro item para ser sinalizado. Observamos, na frente do colégio, um tráfego com uma razoável movimentação de veículos dirigindo-se às outras dependências da instituição universitária. Nesta via não há sinalização com placas que informem o motorista sobre a existência de uma escola nas imediações. O único equipamento encontrado para proteger os alunos do trânsito é uma lombada sem pintura que obriga o condutor, mesmo a contragosto, a diminuir a velocidade, uma vez que muitos alunos brincam de futebol, na saída do turno escolar, na frente do colégio

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://www.achanoticias.com.br/noticia.kmf?noticia=7184236>> Acesso em: 24.abr.2008.

ou no outro lado da via. Registre-se, contudo, que em alguns momentos, foi por nós constatada a presença de um porteiro na entrada do colégio durante todo o turno escolar.

Ainda sobre a parte externa do colégio e da universidade, há uma parada de ônibus extremamente perigosa, pois está tomada por barracas, obrigando os estudantes a ocupar o meio da rua para acessarem o transporte coletivo. Portanto, os alunos estariam expostos à violência do trânsito, uma das consequências da desorganização do espaço urbano.

O colégio não estava alheio às diversas expressões da violência urbana, que o transpassa e o invade, tanto que vem se protegendo dos possíveis ataques externos às suas dependências, ao usufruir da segurança privada da universidade.

#### **4.2.b Aspectos políticos da matriz sociohistórica**

Selecionar os aspectos políticos da matriz sociohistórica é, provavelmente, uma tarefa utópica, pois as ações humanas estão circunscritas por contextos políticos e históricos, demarcando posicionamentos ideológicos. Assim, não pretendemos cobrir todas as nuances que contém este tópico, mas pinçar algumas práticas adotadas pela escola, que nos pareceram significativas, para apresentar ao leitor aspectos políticos presentes nas relações construídas entre os vários atores sociais deste estabelecimento de ensino. Não podemos deixar de lembrar, como dito anteriormente, o cenário político e educacional que constituía o Brasil entre as décadas de 1950 e 1960, época em que foi fundado o Colégio X. Assim, temos: as mudanças políticas e econômicas promovidas pelo então presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976); a inovação do método educacional do pedagogo pernambucano Paulo Freire (1921-1997)<sup>52</sup> e os estudos da Escola Ativa ou Escola Progressiva pelos docentes dessa universidade, que fundaram o Colégio X.

A equipe de professores da universidade que criou o Colégio X, na época Ginásio X, procuraram implementar os princípios democráticos e os novos métodos educacionais inovadores da época.

Os ecos desse projeto político e pedagógico foram observados por nós quando detectamos debates com conteúdos políticos na sala de aula indicando que a temática política não era tabu nas conversas entre docentes e alunos. Por exemplo, os professores se

---

<sup>52</sup> Ele criou um método em educação, voltado para trabalhadores adultos e do campo, denominado de Pedagogia do Oprimido. Método que influenciou até hoje, gerações de professores, educadores, gestores públicos e profissionais da educação, para refletirem e implementarem práticas educativas que atendessem e respeitassem a cultura dos alunos.

pronunciavam livremente sobre temas políticos, como: participação na formação do Partido Comunista do Brasil (PCB) em Recife, os prós e os contras do Reuni (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e as razões para decretação de uma possível greve dos docentes no corrente ano.

Percebemos que a tendência para práticas democráticas no interior da escola era uma ação consolidada, hajam vista a institucionalização do voto direto para Coordenador Geral e outras ações que tentavam horizontalizar as relações interpessoais. O Conselho de Classe, seguido das Reuniões com os Pais, e a existência de uma Associação dos Pais constituem exemplos de como se procurava aproximar politicamente os vários atores sociais que compõem aquele colégio.

O Conselho de Classe é um espaço político e pedagógico em que os alunos, através dos seus representantes de turma, expressam suas queixas aos seus professores. A própria dinâmica das aulas, no processo ensino-aprendizagem, e as atitudes dos docentes com os alunos privilegiavam o diálogo. A comunicação entre os alunos e os docentes é um fenômeno de afirmação e legitimação da singularidade do aluno que facilita a prática dos processos democráticos no interior da escola, possibilitando a redistribuição de responsabilidades entre os vários atores sociais da comunidade educacional. Experiência que, certamente, reduziria mal-entendidos e tensões que poderiam eclodir em situações de violência nos relacionamentos entre professores e alunos.

Nesse sentido, é interessante ressaltar, como já afirmamos anteriormente, que testemunhamos como alguns professores buscavam se antecipar a possíveis confrontos no Conselho de Classe negociando durante as aulas, quando era possível, alguns ajustes com os alunos, acordo que não deixava de ser expresso na reunião do conselho como uma forma de deixar transparentes as negociações entre os docentes e seus alunos.

No entanto, devido a uma participação pontual dos alunos no Conselho de Classe, havia uma reivindicação para ampliarem o espaço político nesta reunião, visto que eles não eram envolvidos em reuniões que implicassem mudanças administrativas ou pedagógicas na instituição educacional e que diziam diretamente de sua vida acadêmica. O questionamento também criticava o sistema de avaliação através dos conceitos, e argumentavam que se deveriam levar em conta outros aspectos dos alunos.

As críticas elencadas pelos alunos contradiziam o caráter experimental do colégio na área de gestão. O Colégio X demonstrou avançar no que toca à produção de conhecimento científico entre os alunos, mas pode ter estancado no debate de compartilhamento de decisões sobre temáticas do interesse dos (e com os) estudantes.

Tais queixas podem ser exemplificadas quando um aluno, após uma prova em que algumas colegas saíram chorando, disse: “eu acho que não deveria ter prova, deveria ser ao longo [do ano], de que adianta trocar os conceitos A, AD e NA, se equivalem a 10, 7, 4? Os professores não aceitam um novo processo de avaliação, deveria ser como no inglês, no francês, que tem prova, mas levam em conta o que o aluno faz durante as aulas” (Miguel, 18 anos). E completava dizendo que não adiantaria levar para o Conselho de Classe esta sugestão, pois “eles não mudam”.

Apesar de esse aluno ter explicitado esta crítica ao Conselho de Classe, nesta reunião ele comentou: “achei esta unidade diferente das outras, a professora de química com filmes, o [professor] de física com trabalho, português fazendo aula fora da [sala de] aula, Delfin [teste pela internet, internacional de francês], filosofia, o filme tripé, mais alguns temas do SOE, vamos ver que as paredes estão mais fluidas, extravasando a sala de aula”. (Miguel, 18 anos). Ele aprovou a metodologia dos docentes, mas não concordava com o sistema de avaliação.

Kaiuica (2004), ao analisar as representações de práticas democráticas, exercidas pelos professores, em colégios semelhantes ao do presente estudo, alerta sobre “as contradições nas relações relativas às problemáticas sociais, em particular as relações de poder. É no jogo dessas relações que se afirma ou nega uma determinada concepção de escola democrática” A batalha por conquistas políticas, por parte dos alunos, e a resistência dos docentes às novas ideias, por outro lado, demonstravam as vicissitudes das interações cotidianas que poderiam alicerçar práticas democráticas. Considerando que a “democracia é uma cultura e não somente garantias institucionais” (KAUIUCA, 2004, p. 1017), as práticas para uma cultura democrática necessitariam ser refinadas nesta instituição de ensino.

O foco no Conselho de Classe eram as notas de cada aluno e seu desempenho acadêmico. Os docentes presentes na reunião procuravam encontrar explicações e soluções para os estudantes que apresentavam dificuldades acadêmicas. Ação que não ficava apenas ao encargo do SOE, mas era distribuída entre os mestres, confirmando uma prática descentralizada na distribuição das responsabilidades que visava ao progresso acadêmico dos adolescentes.

Aliadas à preocupação com o avanço da aprendizagem dos alunos, percebemos, durante a nossa observação das reuniões do Conselho de Classe, considerações em que se levava em conta a subjetividade, assim como sua participação em outras atividades do colégio, além das disciplinas da grade curricular, cuidados que não se apresentaram durante o período de nossa observação participante. Além disso, podemos ressaltar que nem todos os temas debatidos eram unanimidade entre os docentes, pois havia diferenças de opinião visíveis sobre os

melhores modos de atuação pedagógica e uso de recursos didáticos. Tais diferenças e impasses provocaram numa docente a reflexão sobre o sistema de avaliação proposto e a necessidade de se “repensar a escola nestes momentos cruciais” como expressou a professora de inglês no Conselho de Classe. Ela reconheceu os limites e a falta que fazia a reunião pedagógica, que não estava mais ocorrendo. Reunião pedagógica que certamente poderia desenvolver a melhor percepção dos alunos, no contexto grupal em relação com os seus pares, visão de que careciam os docentes.

Eles não demonstravam ponderar sobre as várias dificuldades pedagógicas enfrentadas ou não pelos alunos a partir de uma perspectiva que considerasse a dinâmica e os fenômenos grupais que emergiam das relações interpessoais entre os alunos na sala de aula. Os adolescentes formavam e mantinham intensas relações com seus pares, discriminavam abertamente seus colegas, tanto verbal quanto fisicamente, mas os docentes não interferiam nessas dinâmicas que ocorriam a céu aberto ou na sala de aula. Observamos também que as intimidações não eram tematizadas pelos professores nessas reuniões de conselho de classe, permanecendo uma visão do aluno isolado na sala de aula.

A falta de intervenção dos professores deixava exposto um dos alunos submetido continuamente por seus colegas ao assédio moral clássico, ou seja, à intimidação. Tal aluno era visibilizado pelos professores devido ao seu baixo rendimento acadêmico e, por esse motivo, fora encaminhado para profissionais especializados. Mas sobre as situações de intimidação que ele enfrentava na sala de aula nenhuma providência era tomada, demarcando, provavelmente, um desconhecimento dos docentes sobre esta situação específica.

A discussão sobre os conceitos avaliativos era tão significativa no Conselho de Classe, que alguns professores confessaram que não estavam exigindo: “um padrão de excelência, mas se pedia o mínimo”; mesmo assim, muitos não correspondiam. Alguns alunos que se encontravam em situação difícil eram tachados pelos professores de “irresponsáveis”, e lembravam a eles: “você não me procura, não dizem nada e também tem pessoas que não fizeram a prova e não me procuram”. Em resposta a esta situação, um dos alunos sentenciou laconicamente: “estou desmotivado”(Cláudio, 17 anos).

Segundo Sposito (1998, p. 16), a “indiferença e o retraimento” dos alunos seriam uma modalidade de violência e protesto contra um determinado sistema de ensino: “os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação”. A queixa dos docentes sobre a pouca motivação dos alunos para a realização das tarefas acadêmicas, apesar de todo o empenho profissional, conta-nos sobre um movimento silencioso dos discentes de insatisfação com o

sistema educacional que eles experimentam e com a impossibilidade de mudanças que eles não vislumbram, após anos de convívio na instituição escolar.

Assim, a reunião do Conselho de Classe sintetizou várias contradições do sistema educacional e das relações sociais entre professores e alunos, ao mesmo tempo que continuava a ser um espaço em que poderia ser mantido o diálogo, acolhido pela unidade de ensino, entre professores e alunos. Carecia de modificações e ajustes, tarefa que caberia aos atores sociais realizar.

Apesar do Conselho de Classe demonstrar ter como um dos objetivos a melhoria do clima de sala de aula e nas relações entre os alunos e professores, ainda assim, encontramos nestas interações, várias práticas de humilhação, desrespeito, desqualificação do professor para com o aluno e as faltas ao trabalho, por parte de um dos docentes, situação que deixava seus alunos sem sua hora pedagógica.

A autoridade do professor podia crescer e ele usar desta posição para praticar a intimidação. Assim, nas cenas descritas nas apresentações dos dados, vimos uma professora perdendo o controle pessoal ao humilhar um aluno por falta de prontidão na aprendizagem; ou de outro professor que rejeitou e menosprezou uma proposta do seu aluno sobre o possível uso de um recurso audiovisual. Todas estas situações ocorreram durante as aulas, com direito a sorrisos dos espectadores-colegas. Este tipo de interação é considerado uma intimidação do professor contra o aluno, porquanto o educador deveria repassar os princípios éticos e de cidadania para seus alunos e não perpetuar cenas de humilhação. Tais intimidações contradiziam a proposta política e democrática do Conselho de Classe e de uma gestão democrática, assim como de uma maior horizontalidade na relação entre docentes e discentes. O episódio de humilhação originário da relação do professor com o aluno poderia resultar em situações de indisciplina na sala de aula. A mistura de sentimentos deste profissional, que não conseguia separar seus sentimentos com relação à turma e se vingava protagonizando situações de humilhação, antevia episódios de indisciplina na sala de aula.

Prevendo esta possibilidade, o docente tentava controlar a turma através da estratégia de separar e isolar os alunos dos seus grupos originais. Evidentemente, não adiantava, pois os alunos continuavam a se comunicar através de outros recursos (aviãozinho, bolinhas de papel, gestos), negando-se a responder aos questionamentos do docente, dispersando sua atenção, ou seja, resistindo através dos mínimos sinais de indisciplina.

Segundo Camacho (2001), a indisciplina é um termo interpretado de modo negativo, impedindo as pessoas de ver ali um protesto dos alunos, uma resistência, ousadia e

inconformismo diante deste sistema de ensino que se recusa a olhar estes alunos numa perspectiva grupal e interacional.

As práticas democráticas no interior da escola contradiziam o sistema de avaliação para entrada do aluno naquela escola pública, pois o sistema de seleção de acesso privilegiava os alunos brilhantes que receberam treinamento para passar, deixando de fora uma leva de estudantes que não contavam com recursos financeiros para se matricularem nos cursos preparatórios que pipocavam na cidade visando à entrada no Colégio X. Sistema que repetia a ideologia de uma sociedade com concentração de renda e exclusão dos menos privilegiados, além de ir contra os princípios da escola pública, que deveria ser acessível a todos, conforme garantido pela constituição.

Vemos assim que, quanto aos aspectos políticos da matriz sociohistórica, os docentes e alunos enfrentam impasses e produzem ambigüidades nas suas práticas democráticas e em seus posicionamentos na instituição de ensino.

#### **4.2.c Aspectos histórico-culturais da matriz sociohistórica**

O colégio cenário de nossa investigação é uma ilha diante de um quadro de pauperização e abandono das escolas públicas em Recife. Este colégio surge, vez por outra, nas páginas dos jornais, quando da divulgação de prêmios em olimpíadas científicas, boas colocações em concursos e destaque nos índices de educação.

Pertencente a um lócus distinto dos demais, o Colégio X impacta a sociedade por ser a materialização da escola ideal. Desenvolver um modelo que pudesse ser referencial para outras escolas do Estado, era um dos objetivos na sua fundação. Projeto pedagógico que foi alcançado e influencia os alunos a alcançar excelentes rendimentos acadêmicos.

Cumprindo as expectativas do colégio, a meta da maioria dos seus alunos do Colégio X, após a conclusão do Ensino Médio, é estudar na mesma universidade pública onde já se encontram, pois estão habituados com o ambiente universitário e com processos seletivos; o vestibular seria apenas mais uma prova. Além do mais, como já afirmamos, esse projeto incorpora-se aos anseios das suas famílias e faz parte de um ethos cultural de classe social escolarizada que valoriza a educação nas suas relações sociais.

As trajetórias escolares seriam uma condição necessária de inserção e de sobrevivência no mercado de trabalho, mas não constituem condições suficientes para ancorar todo o conjunto de expectativas anteriormente atribuídas ao projeto escolar, aspirações ainda consolidadas nas representações das famílias (SPOSITO, 1998, p. 15).

Assim, pertencer a uma escola de elite intelectual é garantir uma inserção em territórios duma cultura meritocrática, representando conquistas históricas e culturais.

Uma característica peculiar do Colégio X refere-se ao aspecto experimental, ou seja, servir como espaço privilegiado de intervenções científicas. Concebido como laboratório para experimentação de métodos educacionais inovadores, tal peculiaridade era vivida pelos alunos, de modo ambíguo. Ora eles toleravam a presença de estranhos ora eram refratários. Nesse sentido, o estranhamento dos alunos pela presença de observadores na sala de aula, apesar de habitual, fica difícil de ser incorporado, como se percebe nas situações descritas abaixo, demonstrando processos de tensão, por parte dos alunos, em face do caráter experimental.

Os adolescentes reagiram à nossa presença inicialmente, com frieza e distância afetiva, para, posteriormente, demonstrarem: curiosidade: “o que você escreve tanto?” (Cecília, 17 anos); aproximação e esclarecimento: “com licença, você é estagiária de quê? Você vai dar aula para a gente de quê?” (Guadalupe, 16 anos); bem como expressando sentimentos de ameaça: “Alcione vê tudo, ela vai dizer ao SOE” (Cláudio, 16 anos).

Após este batismo, contudo, percebemos uma aceitação da nossa presença na rotina diária. Os exemplos são vários: avisar sobre a mudança da sala de aula: “a próxima aula será no laboratório de química”(Diogo, 16 anos); solicitar a nossa ajuda: “Alcione, anote aí que João Augusto, Elias e Toinho bateram em mim e, veja !” [mostra uma área vermelha que ocupava o seu ombro e pescoço], “vou fazer um B.O.” (boletim de ocorrência) (Cláudio, 16 anos). Tais contatos demarcaram a forma como estes estudantes estabeleciam suas relações com o estranho, o estrangeiro, e como eles vivenciavam seus vínculos com uma adulta que não pertencia ao contexto escolar.

Por outro lado, outras situações de estranhamento puderam ser observadas quando da comparação do Colégio X com outras escolas: “só esse colégio não tem feriado, esse colégio não é normal” (Guadalupe, 16 anos, referindo-se ao tradicional feriado do dia do professor). Os alunos teciam paralelos com o modo de funcionamento de outras unidades de ensino da cidade e concluíam que havia pontos positivos (prestígio social) e negativos (não seguia as rotinas dos feriados em outros colégios, como falado).

Este perfil de excelência era socialmente reconhecido. Por isso, a fala de um dos docentes censurando seus alunos é exemplar: “noto que vocês estão errando sinais e a estrutura das questões, alunos do Colégio X fazendo isso, fica mal para mim que elogio vocês por aí afora”. Mas, não são apenas os docentes que pensam assim, os alunos também

desfrutam da mesma opinião. Outro exemplo foi quando um dos estudantes comparou o Colégio X (de 2º grau) com o sistema de avaliação e a média deste com algumas universidades privadas (de 3º grau) do Recife, demonstrando ser aquela instituição de ensino mais rígida do que as universidades particulares da cidade.

Assim, existe uma cultura socialmente compartilhada, no tempo presente, construída a partir de um passado histórico que marca tanto a instituição quanto os seus membros. Na fundação deste estabelecimento de ensino, havia uma preocupação em ser um *modelo* para as demais escolas públicas de estado, objetivo que foi alcançado com reconhecimento social. A característica de excelência é um valor social precioso para esta comunidade educacional. Valor que guarda significados múltiplos, por exemplo, o de pertencer a uma elite intelectual que, ao conviver no âmbito universitário e apreende estratégias para ascender nesse contexto. Por isso mesmo, visando sustentar seus filhos nessa elite, as famílias de alguns estudantes, pertencentes a um ethos da classe média, não hesitavam em matricular os filhos em cursinhos, preparando-os de modo consolidado para passarem no vestibular, contribuindo para o projeto de mobilidade social.

Concorrer neste mercado meritocrático foi uma experiência destes adolescentes desde quando contavam com apenas 10 – 12 anos de idade. Momento no desenvolvimento da segunda infância para a adolescência, em que enfrentaram e venceram uma seleção para ingresso neste estabelecimento de ensino assim comentada por um dos alunos: “foram mais de 2.000 candidatos para 60 vagas, na minha época”.

O fenômeno da competição é ambíguo nesta cultura escolar, ora é evitado e, ora é estimulado como percebemos muitos docentes preocupados, na reunião do Conselho de Classe, com o vestibular. O debate, no Conselho de Classe, era acerca da obrigatoriedade ou não do domínio dos conteúdos das disciplinas do ensino médio. Domínio que, para uma parte dos professores, deveria ser garantido para melhor preparar os alunos para a concorrência do vestibular. Para outros professores, porém, o importante era um conhecimento geral sobre as ciências. Mas prevaleceu, ao final, a ideia de que os alunos deveriam estudar e assegurar um mínimo de conhecimento para ser utilizado, inclusive, no processo seletivo do vestibular.

Outra característica significativa, nesta instituição de ensino, por nós identificada foi a valorização das titulações portadas pelos seus docentes, valor descrito no seguinte depoimento de um aluno: “Tem 5, 6 estagiários” [presentes na sala de aula, e isto], “é porque o professor tem pós-graduação e por ai afora não dão a disciplina de filosofia” [com um professor com esta titulação] (Mário, 16 anos). A valorização da titulação alcançada pelo docente e a presença maciça de vários estagiários de licenciatura para assistirem à aula ministrada

significava uma autoridade socialmente constituída e culturalmente revestida de significados para aquela comunidade educacional.

A significação atribuída à trajetória acadêmica dos docentes impele seus alunos a terem que corresponder com um bom desempenho acadêmico nas avaliações. Dessa forma, as notas tornavam-se motivo de sofrimento moral diante das expectativas e significados para aquela cultura escolar.

Os resultados acadêmicos abaixo da média serviam como combustível para a prática de vários tipos de ironias, *brincadeiras* e comparações públicas, com a intenção de humilhar e rebaixar moralmente o colega, uma vez que este não havia alcançado a média esperada, Paulo (16 anos) expressa: “não precisa entregar a ele a apostila”. (Risos). “Vocês [para os colegas] vão fazer supletivo?” Cláudio (16 anos) continua: “Vocês estão 2 (dois) anos atrasados” (Risos). Paulo (16 anos) comparava-se a outro colega numa disputa por aprovação, com ironia: “Está vendo? Elias, professor vai ficar contigo em janeiro [de 2008]... É que o professor vai liberar quem já passou [como eu, Paulo] e ficar com quem não passou”. (Risos).

Nos depoimentos acima ficou visível o uso de uma característica culturalmente significativa e socialmente compartilhada neste contexto social: a comparação entre pares para a obtenção de um bom desempenho acadêmico. Os alunos que não conseguiam alcançar esse nível de produção e apreensão do saber, sofriam a prática da intimidação.

Jerome Bruner (2001), ao defender a psicologia cultural e refletir sobre o papel da escola enquanto sistema que promove uma determinada cultura, comenta:

O currículo das escolas e os “climas das salas de aula” [aspas do autor] sempre refletem valores tanto culturais – não articulados como planos explícitos; esses valores nunca estão muito distanciados de considerações de classe social, de sexo, e de prerrogativas de poder social (BRUNER, 2001, p. 34).

Nesta instituição educacional, o aprimoramento intelectual baseado nos cânones da ciência é um bem cultural carregado de sentidos e significações. Segundo Bruner (1990, p. 37), “os valores são inerentes ao empenhamento em “modos de vida”, e os modos de vida na sua complexa interação constituem a cultura”. Os vários atores sociais que compõem este colégio, negociam, transformam e perpetuam os valores que norteiam *modos de vida* e convivência neste espaço educacional. Valores, acima caracterizados e culturalmente compartilhados, para o progresso da ciência, da lei e da ordem.

Os alunos atuam como vigilantes na manutenção daqueles cânones numa luta externa, pela re-afirmação do reconhecimento social da instituição, e interna, ao enquadrar os colegas desviantes e lembrar-lhes quais eram os valores e características daquela cultura escolar que deveriam ser observados, principalmente no que toca ao desempenho acadêmico. Assim,

comportamentos que se afastassem do academicamente correto e prontamente inteligível eram perseguidos através da intimidação indireta entre pares.

Os alunos que não alcançavam as reflexões ou conteúdos das aulas eram intimidados fisicamente ou xingados, Elias (18 anos) critica e o colega João Guilherme (17 anos): “Deixa de ser burro !”.

João Guilherme (17 anos) vivenciava na sala de aula um processo de intimidação. Foi agredido fisicamente, acuado, expulso e isolado pelos colegas e pelo amigo, diversas vezes, na presença ou na ausência dos docentes. Reagia como podia e, ao retornar para a convivência com o intimidador, sofria repetidas agressões e humilhações públicas. Ao longo do nosso processo de observação participante, ele só foi defendido uma vez desta intimidação, por um colega, na sala de aula, que disse ao intimidador: “Sai! Só porque ele é fraco? Sai!” (Cláudio, 16 anos). Espectador que foi auxiliado por outro aluno que completou: “Só porque João Guilherme é fraco? Deixa ele!” (Mário, 16 anos). O intimidador parou e abandonou João Guilherme que saiu reclamando da chave de braço que havia recebido. João Guilherme era débil fisicamente e sua imagem corporal o colocava em desvantagem diante dos colegas fisicamente mais fortes: “uma magreza dessa não aguenta[va] uma tapa”(Toinho, 18 anos). Ele era considerado fraco intelectualmente para esse grupo de adolescentes: “Que cara chato, burro, otário!” (Elias, 18 anos). Essa cena configurava um típico exemplo de intimidação direta que foi presenciada por nós e desconhecida pelos professores.

Diante desta cena de intimidação, invisível para os docentes e naturalizada para os alunos, Luiza Camacho nos alerta sobre a banalização da violência:

Essa violência pode se tornar perigosa porque não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e porque passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada “naturalizada”, como se fosse algo “normal”, próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro (CAMACHO, 2001, p. 10).

Assim, os valores da racionalidade cartesiana, expressos no processo ensino-aprendizagem, são socialmente compartilhados tanto pelo corpo docente quanto pelo discente. Racionalidade expressa através da primeira função da escola, que é a produção e transmissão do conhecimento sistematizado. Contudo, a outra função da escola, a socializadora, não era tematizada nos diversos espaços de discussão (Conselho de Classe, reunião pedagógica, sala de aula) entre os docentes e com os alunos, uma vez que os fenômenos que ocorriam entre os alunos eram dados como típicos do momento evolutivo, não merecendo maiores discussões.

Apesar da ausência de reflexão sobre as interações sociais dos adolescentes, o aspecto socializante era experimentado pelos participantes através da formação e manutenção dos

grupos de convivência. Os grupos eram formados há anos e mantidos através de várias práticas de sociabilidade expressas na sala de aula. Sociabilidades que compartilhavam culturas e renovavam a ludicidade da infância quando utilizavam brinquedos eletrônicos. Podemos citar alguns exemplos: os alunos brincavam de jogar aviãozinho, bolinhas de papel, casca de laranja-cravo e palitos uns nos outros membros do mesmo grupo. Produziam sons na sala, durante a aula, para manter a comunicação entre eles, as garotas repassavam cadernos coloridos, com recados. Falavam muito com e sem aparelhos de celular. Evidentemente, esse era o *brinquedo* mais valorizado e cobiçado. O uso destes aparatos tecnológicos era compartilhado entre eles: o MP3 e o Ipod eram divididos através do fone de ouvido entre dois amigos.

Em grupo, os adolescentes desta turma produziram filmes em DVD, shows, boletins, festas, feira de conhecimento e de cultura. Encontramos adolescentes que participavam de movimento estudantil, como a União dos Estudantes Secundaristas e ainda de competições acadêmicas. Criavam e recriavam uma cultura de pares que garantia uma sociabilidade juvenil e a estruturação e homogeneidade dos grupos.

Todos estes objetos da cultura, somados às práticas socialmente compartilhadas num tempo presente e num contexto grupal, mediatizavam e formavam campos interativos dialógicos, a partir das interações sociais entre os adolescentes, garantiam a manutenção deles nestes grupos de pares, criando a percepção de pertencimento, homogeneidade e identidade grupal. A criação de campos interativos dialógicos favorecia a sustentabilidade destes grupos. No entanto, o diferente, que não fazia parte do grupo e, portanto, ameaçador, era discriminado, considerado como desigual e, por esse motivo, sofria gozação e exclusão.

Assim, sustentar um estilo de vida, um ethos diferente do padrão do grupo, poderia ser motivo de discriminação. Daí termos, encontrado escrito no quadro de avisos o seguinte: “Diogo é Emo”. E o que é Emo? Mário (16 anos) aluno explica: “emo é o romântico de hoje” (Mário, 16 anos). Ou verbalmente expresso na fala dos estudantes que se diferenciavam por uma sugestão de orientação sexual diferente da do grupo: “Ei, fraquinho fica calado aí!” (Paulo, 16 anos). E: “Marcelo é gay”(Ricardo, 18 anos).

Nestas e em tantas outras situações, os estilos de vida e a cultura dos adolescentes demarcavam significados e sentidos produzidos pelos grupos que poderiam transparecer desigualdades que resultavam em uma teia de discriminações repetidas e modificadas conforme o contexto.

\* \* \*

Contextualizar o fenômeno da intimidação a partir dos aspectos socioeconômicos, políticos e histórico-culturais da matriz sociohistórica nos informou acerca dos

limites, ambiguidades, vicissitudes que experimenta o adolescente envolvido com a intimidação. Assim como da complexidade que circula este fenômeno.

### **4.3 Discussão dos grupos focais**

Prosseguindo com a análise dos dados, deter-nos-emos agora na compreensão dos cinco núcleos de significações construídos a partir da coleta de dados dos grupos focais. Esses núcleos estão refletindo a dinâmica e as peculiaridades das interações sociais entre os adolescentes envolvidos no fenômeno da intimidação neste contexto educacional.

#### **4.3.a 1º Núcleo: Os balizadores da identidade adolescente: da imagem corporal à Fera X como referência para a identidade adolescente**

No presente estudo, percebemos a presença da temática da imagem corporal que aciona novos interesses neste ciclo de desenvolvimento e cria uma identidade corporal. Interesses que podem ser ponto de partida para a expressão e afirmação de uma identidade adolescente. Identidade corporal que é asseverada, negada ou confundida nas relações entre os pares do mesmo sexo, do sexo oposto ou na relação com os adultos. Apresentaremos e analisaremos alguns dados pontuais que surgiram do campo de investigação, os quais podem ser assim resumidos: 1. A percepção das mudanças na imagem corporal; 2. A busca por demarcar socialmente uma identidade de gênero; 3. O início das práticas afetivas sexuais.

A identidade do adolescente se caracteriza pela dimensão psicossocial, que comporta aspectos sociais, psíquicos e corporais. Estes aspectos articulados são construídos e constituem interações sociais nos espaços de socialização do adolescente, socialização que indica, transforma, determina e contribui para o desempenho de papéis sociais. Os papéis sociais relacionados ao sexo podem ser estereotipados ou não, mas geralmente são criados a partir de modelos parentais, do grupo de amigos ou de outras fontes de influência secundária. Os papéis são carregados de valores, expectativas e interesses, assim como perpassados por ideologia e preconceitos, refletindo uma cultura e uma relação com o gênero (STENGEL, 2003).

Os papéis sociais relacionados ao sexo são influenciados por percepções do grupo e autopercepções que podem, em maior ou menor grau, incomodar ou satisfazer o adolescente.

Assim, com relação ao primeiro aspecto que queremos ressaltar, *a percepção das mudanças na imagem corporal*, apresentamos um recorte que se refere aos sentimentos despertados durante e após o procedimento de autoscopia, o qual deixou os adolescentes agitados e ansiosos ao se observaram na apresentação do DVD:

Guadalupe (16 anos): *Alcione, estou ficando nervosa.*  
 (...)
   
Guadalupe<sup>53</sup>: *Eu cortei o cabelo.*  
 Cecília (17 anos): *Eu também.*  
 Mário (16 anos): *Eu fiz a barba.*  
 Ana Olívia (17 anos): *Eu estava obesa.*  
 Diogo (16 anos): *Eu estava mais magro.*  
 (...)
   
Ana Olívia: *É porque eu tenho vergonha da minha pessoa.*  
 Guadalupe: *Eu também tenho vergonha de me olhar.*  
 Mário: *Eu odeio ouvir a minha voz na TV.*  
 Guadalupe: *Eu odeio me ver.*  
 João Augusto (16 anos): *Eu odeio me ouvir.*  
 (...)
   
Guadalupe: *A voz fica estranha, tudo fica feio, desagradável.*  
 (...)
   
Guadalupe: *Então sou uma fraude.*  
 Mário: *Cada um ouve a sua voz de forma diferente do que ela é de verdade.*  
 (...)
   
Ana Olívia: *Olha só que horror! Olha que mulher feia!*

A percepção das mudanças corporais é experimentada pelos adolescentes dos dois sexos de forma sofrida e dolorosa, esta diferença tanto sinaliza o corpo em transformação quanto declara sentidos sobre uma sexualidade recentemente descoberta. Os significados e sentidos impregnados na imagem corporal são captados pelo grupo de pares, que exclamam julgamentos e críticas a respeito de sua autopercepção na esfera do corpo, comparando-se aos modelos de corpos perfeitos propagandeados numa sociedade de consumo. Angelina Peralva (1997, p. 23) reflete sobre o quanto a juventude é alçada como modelo cultural e que a “promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo”.

Assim, a visibilidade das transformações corporais e os sentimentos desagradáveis despertados diante desta constatação contam-nos sobre a penetração de modelos corporais da sociedade de consumo na subjetividade do adolescente ao mesmo tempo que refletem sobre como essa imagem corporal é recepcionada entre os pares.

Essa percepção da condição física do corpo é um marcador biológico que separa a infância da adolescência, não somente em termos de ciclo de desenvolvimento, mas com notáveis mudanças cognitivas. Por exemplo, no GF II, encontramos esta comparação:

---

<sup>53</sup> Optamos por retirar a faixa etária dos participantes, a partir da segunda ordem de apresentação, para não resultar cansativa a leitura do recorte de fala.

Pesquisadora: *O que diferencia um adolescente de uma criança? Onde estão as diferenças?*

Mário (16 anos): *Na idade.*

Cecília (17 anos): *Na evolução mental.*

Paulo (16 anos): *Nos pelos pubianos.*  
(Risos).

Vygotsky (1996), ao se referir à formação da personalidade do adolescente, falava sobre o papel das funções psíquicas superiores (comunicação, memória) que refletiam as mudanças cognitivas operacionalizadas a partir da maturação sexual na adolescência, fato observado pelos adolescentes na presente pesquisa, ao se pronunciarem expressando que uma das diferenças entre infância e adolescência era, na palavra de Cecília (17 anos) “evolução mental”.

A diferenciação também ocorria a partir da comparação com o ciclo de desenvolvimento adulto, baseado também nas transformações físicas da imagem corporal. Bases que foram usadas para desestabilizar emocionalmente o colega, conforme podemos ver nesta passagem, no GF II, quando acontecia o debate sobre a identidade adolescente:

Pesquisadora [dirigindo-se a Elias, pois havia chegado atrasado para o Grupo Focal II]: *Elias, estou perguntando a eles...*

Aluno: *Elias não é mais adolescente.*

Elias (18 anos): *Eu posso assinar?* [refere-se ao termo de consentimento livre e esclarecido que se encontra no Apêndice B].

Marcelo (17 anos) [explica]: *É que ele já tem 18 anos, quer saber se pode assinar?*

Pesquisadora: *Pode. Você assina e não precisa que os seus pais assinem.*

Paulo (16 anos) [puxa um levante]: *Ooooooooooooooooooooooooooooo!*

Elias (sorri).

Paulo: *Mas também está fora, porque não é mais adolescente.*

Risos.

Elias (responde): *Até 21 anos visse?! (Irritado).* [Fala dirigindo-se a Paulo que abaixa a cabeça].

Paulo: *Tem crescimento até os 18 [anos].*

Neste recorte, o marcador etário separa a adolescência do próximo ciclo de desenvolvimento: a fase adulta. Marcador que promove a inclusão ou a exclusão nos grupos de pares. Pertença que é subjetivamente significativa para o adolescente, tanto que ele procura esticar ao máximo essa adolescência: “Até os 21 anos, visse?!” (Elias, 18 anos). Mas, independente do seu desejo, ele não pode escapar dos marcadores legais, os quais dividem as fases da vida e os administram jurídica e institucionalmente, objetivando preservar uma ordem social (PERALVA, 1997).

A resposta do adolescente remete-nos, mais uma vez, ao fenômeno da moratória social como uma possível vantagem para a manutenção no mundo adolescente. Moratória social e adolescência são categorias de um “fenômeno típico das classes sociais altas” (KAHHALE, 2003. p. 93), as quais podem desfrutar do prolongamento da adolescência,

vivenciada através dos estudos e do adiamento do ingresso no mundo adulto, mas que é absorvido pelos adolescentes do presente estudo inclusos em diferentes pertencimentos de classe social, porém com um ethos em comum que circula valores daquelas classes sociais mais favorecidas socioeconomicamente. Elias solicita assinar o documento de consentimento, independente da autorização dos pais, ou seja, assume a sua autonomia parental ao mesmo tempo que briga por um prolongamento da adolescência, o que lhe garante certa proteção com relação a um conjunto de tarefas da vida adulta, entre elas a conquista da independência financeira. Chance que os adolescentes de classe social menos favorecida não podem desfrutar, uma vez que precisam sustentar-se e contribuir para o orçamento familiar desde muito cedo, fato que não ocorre com os participantes do estudo, que são brindados com este fenômeno social.

Outro marcador corporal era a composição da turma pelos sexos, o que nos remete à segunda caracterização: *A busca por uma identidade de gênero*.

Relembrando que a turma investigada era constituída por 17 (dezessete) rapazes e 11 (onze) moças e considerando que a adolescência é uma categoria que possui dois sexos (WELLER, 2005), vemos a hegemonia da heterossexualidade masculina neste grupo foco de investigação na configuração grupal do GF II, momento em que estava presente a maioria dos membros desta turma, as mulheres pouco se pronunciaram. O silêncio era regra. Respondiam quando indagadas ou conversavam baixinho em virtude de o espaço de comunicação da sala de aula, ser dominado pelos garotos. No entanto, no GF I e no GF III, momentos de maior intimidade (e que contaram com um número mais equilibrado de meninos e meninas), elas se expressaram, proferindo muitas opiniões sobre a temática em pauta.

O silenciamento das mulheres durante o GF II demonstra uma hierarquização de poder masculino na sala de aula, poder que era exercido através das: “brincadeiras de mau gosto” (Célio, 18 anos) ou por ameaças verbais proferidas por um aluno para sua colega quando estava discutindo sobre a existência ou não de intimidação e de *brincadeiras* na sala de aula:

Paulo (16 anos): *Não, não é brincadeira de malícia. E, no outro dia, o cara que recebeu a brincadeira faz outra de mau gosto.*

Toinho (18 anos): *Deixa, deixa* [ele se explica].

Paulo: *Oh! Professora, é um ciclo.*

Paulo: *Olhe, brincadeira interna; hoje abuso ele, mau gosto, mas é bom falar assim...*

Guadalupe (16 anos): *É bullying.*

Paulo: *Cala a boca!* (fala baixo, dirigindo-se a Guadalupe).

Guadalupe: *Oh, meu Deus!*

Nas relações de gênero na sala de aula, notamos a imposição da hegemonia masculina na caça da palavra da mulher sinalizando que a diferenciação entre os sexos era demarcada

através da intimidação física (contra os colegas, nas brincadeiras internas) e verbal (ameaça direta) dos homens na relação com as mulheres.

A demarcação das diferenças sexuais e de gênero, assim como a consciência da maturidade sexual, era pontuada tanto na relação com os pares quanto na relação com o mundo adulto.

A corporeidade que comunica um sexo biológico é imediatamente exposta à mulher adulta e pesquisadora quando indagados sobre a definição para adolescência no GF II:

Pesquisadora: *Quando vocês escutam as palavras adolescência, adolescente, o que vocês percebem, pensam?*

Paulo (16 anos): *O que vem à cabeça?*

Paulo (16 anos): *Sexo.* (Risos altos e gerais).

A resposta *sexo* é complementada com as réplicas de “autossatisfação sexual, autoconhecimento pessoal e capacidade de procriar”(Paulo, 16 anos). Afirmações que informam ao mundo adulto o seu desejo de autonomia e amadurecimento de uma vida sexual, comunicando avanços na assunção dos desejos e práticas sexuais adultas, despidas das intercorrências da infância, além de uma maturação sexual e controle sobre sua capacidade de geração de filhos. Comunicam aos adultos que estão em pé de igualdade com eles em termos biológicos e sexuais, e que provavelmente não vão suportar controles e ingerência na sua sexualidade.

Calligaris (2000, p. 17) sustenta a tese de que o adolescente constata contradições na moratória social, pois: “O adolescente não pode evitar perceber a contradição entre o ideal de autonomia e a continuação de sua dependência, imposta pela moratória”. A procrastinação do ingresso no ciclo de desenvolvimento adulto e a realização dos planos e desejos deste mundo colocam o adolescente como “intérprete do desejo inconsciente do mundo adulto” (CALLIGARIS, 2000, p. 26), ator que realiza os sonhos de transgressão que o adulto não pode praticar. O adolescente estaria avisando a adulta pesquisadora das contradições da vida adolescente através da prática sexual.

A terceira observação diz respeito à iniciação e aos sentidos atribuídos às práticas afetivo-sexuais. Temos o seguinte recorte do GF III:

Pesquisadora: *Como é essa história sexual? Ouvi várias vezes...[dirigindo-se ao grupo]: qual a tua escolha sexual?*

Mário (16 anos): *Eu sou necro. Eu sou necrossexual.*

Pesquisadora: *Nego?*

Mário: *Necrossexual. Sabe qual a vantagem de ser necrossexual?*

Pesquisadora: *De necrotério mesmo?*

Ana Olívia (17 anos) (sorrir): *É.*

Mário: *Sabe qual a vantagem de ser necrossexual? É que não leva fora. Se levar fora da pessoa, é necrossexual* (Mário sorri).

Ana Olívia: *Que horror Mário.*

Guadalupe (16 anos): *Não é necrófilico?*

(...)

Mário: *Não, necrofilia é o crime; necrossexual é uma opção.*

Tais expressões e tentativas traduzem o jogo interno do adolescente, no acessar tanto o lado subjetivo da sexualidade e do desejo sexual quanto o lado objetivo da imagem corporal. Ao adotar uma denominação lúdica “necrossexual”, Mário informa aos adultos e aos pares que ele é portador de um sexo (objetivamente percebido) e que pode desenvolver relações afetivo-sexuais (subjetivas) com os pares. Mas, até chegar a essas relações afetivo-sexuais, experimenta sentimentos ambivalentes. Sentimentos que refletem um desejo de aproximação sexual e, ao mesmo tempo, um medo de rejeição. Para não “levar fora”, prefere não correr riscos, opta por ser necrossexual.

A identidade corporal é enriquecida pela construção dos modelos institucionalizados do masculino e do feminino, ou seja, a identidade de gênero. A identidade de gênero é social e culturalmente constituída, diferindo da condição genital do sexo que é biologicamente determinado.

A imagem corporal é articulada através da identidade de gênero para construções das relações afetivas e sexuais. Identidade de gênero é cotidianamente vivenciada e checada entre os adolescentes, através do mapeamento dos vínculos e num movimento de diferenciação e/ou aproximação dos modelos parentais e da socialização secundária (STENGEL, 2003). Assim, logo no início, no GF I, surgiu, após a apresentação de uma dupla de amigos, a seguinte indagação da plateia:

Mário (16 anos) (dirigindo-se a Diogo): *Qual a opção sexual de Diogo?*

Diogo (16 anos) (volta para o palco e responde): *Eu sou **hétéro**, com certeza.*  
(Risos).

Conhecer a orientação sexual, conseqüentemente a identidade de gênero do amigo com que convive há tanto tempo, era fonte de preocupação entre os pares. A semelhança na identidade de gênero garantiria um percurso do erotismo, sem ameaças à recente sexualidade emergente. No entanto, o diferente na identidade de gênero heterossexual, ou seja, o homossexual era temido e logo relacionado a doenças, sutileza que foi alertada por um dos alunos: “Professora, homossexual é uma coisa, AIDS e sífilis, deveriam ser DST” (Marcelo, 17 anos).

Mapear a orientação sexual do grupo de pares e distingui-la dos signos produzidos na imagem corporal, assim como dos estereótipos de gênero, pareceu-nos uma temática importante perseguida nesta fase de iniciação sexual, antes até da realização das práticas

afetivas e sexuais com os parceiros ou parceiras sexuais. Prática que sugere a construção da identidade adolescente baseada na imagem corporal.

Conforme se observou, além da identidade corporal, encontrou-se na turma investigada uma construção da identidade orientada para efeitos acadêmicos ou como eles disseram Fera X.

Segundo Vygotsky, a construção das funções psíquicas superiores são originárias do compartilhamento de sistemas simbólicos entre os adolescentes (VYGOTSKY, 1996), os quais expressam contextos culturais, meios de comunicação que são transformados pelos adolescentes, sugerindo novos sentidos nas interações entre os pares. Presenciamos essa capacidade de transformação lúdica no início do GF I, a qual descreveremos a seguir.

Os adolescentes sugeriram, e foi acatada, a ideia de se atribuírem outras designações pessoais, para encobrir os seus verdadeiros nomes e garantir o anonimato na pesquisa. O processo era todo negociado entre eles e findava quando o grupo aprovava a nova identidade. Um dos alunos diz: “Sou Antônio”; a colega já o apelida de Toinho (sorrindo juntos). Outro exemplo: Ana Olívia diz para o colega do lado: “O seu vai ser João Augusto” (vira-se e fala para o outro colega); “o teu é Vilásio”. O colega responde: “Eu não sou Vilásio não... Vou botar Lucas Diogo. Os colegas falam juntos: Diogo, Diogo, Diogo”. Eles concordam e sorriem consentindo nos novos nomes que foram usados durante o GF I e permaneceram ao longo da pesquisa. Desde o compartilhamento em grupo dos novos nomes até a negociação para a aprovação, observou-se o significado que os companheiros do grupo de pares exercem uns sobre os outros e como eles se constituem como sujeitos nessa negociação.

Vemos então que a comunicação, a linguagem, as imagens evocadas, a memória, as trocas culturais típicas de uma cultura de pares, que acontecem em campos interativos dialógicos (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004), participam na ampliação das funções psíquicas superiores, favorecendo o desenvolvimento de conteúdos do pensamento, como a imaginação e a criatividade, dessa forma marcando uma diferença entre a personalidade da criança e a do adolescente (VYGOTSKY, 1996).

A brincadeira de redistribuição de identidades toma força e eles passam a usar, momentaneamente, identidades baseadas em personagens de um filme e/ou jogo “Met, Paca, Bio, Ted, Jou”, desconhecido para a pesquisadora, mas conhecido e codificado entre o grupo de pares desta classe social.média heterogênea que utiliza diferentes formas para acessar os filmes e os jogos que continuam nos personagens acima, a partir da TV por assinatura, em Lan House, pela internet e/ou aquisição de jogos eletrônicos, dentre outros meios. As denominações adquirem status de identidade ao serem relacionadas com a característica de

cada um dos membros daquele grupo. A atribuição do nome da fantasia e a aceitação constituem o processo de identificação, como notamos quando Ana Olívia fala para Diogo: “Diogo, Diogo, Met, Met. Met está ótimo”. (Volta-se para Gael) diz: “Paca, Paca. Você vai ser Paca”.

A experimentação lúdica das novas identidades, Diogo, Toinho, e do desempenho dos papéis da fantasia, Ted, Met, consolida relações sociais no grupo de pares. Relações sociais que formam uma rede sociométrica<sup>54</sup> que sustenta o indivíduo e promove trocas com o ambiente. A rede, que é formada por átomo social<sup>55</sup> ou, simplesmente, o conjunto de pessoas significativas que circulam em torno do indivíduo, está localizada num contexto social, histórico e cultural. Dessa forma, os adolescentes em foco estão desempenhando papéis sociais que expressam sua identidade ou eu, ao assumirem os personagens e novos nomes no contato direto com os outros parceiros do grupo.

Avançando na etapa de negociação da identidade adolescente, o processo de diferenciação de outros adolescentes foi marcante no grupo investigado. Assim, quando questionados sobre como seria um adolescente de classe social rica, pobre de classe média, responderam com vários rótulos para classificar e identificar por classe social cada adolescente. O adolescente rico seria: “burguês, mimado, hiperativo, irresponsável, tabacudo, mamão, drogado, lombreiro, homossexual, micareta, que viaja, pichador, filho de papai e mamãe”. Percebemos atribuições de qualidades negativadas nesta classificação para o adolescente rico. O adolescente pobre é: “maloqueiro, humilde, negro, esperto, malemolente, sagaz, corajoso, arengueiro, calejado, papa frango, grafiteiro e gosta de jogar bola no campo”. Notamos que a relação entre etnia e classe social menos favorecida foi expressa nesta classificação de adolescente, assim como a percepção de um adolescente em situação de conflito. Já o adolescente de classe social média seria: “cabra-macho, sonhador, estudioso, compreensivo, meigo, arrogante, boçal, geração perdida, geração futura, frequenta show, cinema, rua da Moeda (localizada no Bairro do Recife Antigo) e vai para a praia”. Nesta listagem surgem várias denominações positivadas que correspondem a práticas da vida social que os adolescentes investigados procuram vivenciar.

<sup>54</sup> Rede sociométrica é uma terminologia da sociometria. A sociometria foi criada pelo psiquiatra romeno Jacob Levi Moreno (1889-1974), do grego *metrein* que significa medir. Moreno a definiu como a ciência da medida do relacionamento humano. Dessa forma, teria como objetivo medir a extensão das correntes psicossociais que se desenrolam na população através do teste sociométrico. O teste sociométrico consiste em atribuir valores positivos, negativos ou neutros através das quais as pessoas significam suas relações no interior dos grupos humanos, ao escolherem determinada pessoa do grupo para uma atividade em conjunto (MORENO, 1974, p. 39, 41).

<sup>55</sup> Átomo social é um conceito fundamentado por J.L. Moreno (1889-1974) que nasce com o teste sociométrico. É a configuração social das relações sociais que se desenvolve desde o instante do nascimento (MORENO, 1974, p. 312).

Mas, quando indagados se eles pertenciam a uma dessas classes sociais, fizeram questão de dizer: “A gente independe disso, não tem nada a ver” (Paulo, 16 anos) ou “a gente tem características que não dependem da classe social” (Mário, 16 anos). “Seriam: Adolescentes sem identidade... Não seriam estereotipados nem rotulados” (Guadalupe, 16 anos).

A etapa de diferenciação dos demais grupos sociais que constituem a sociedade é um processo esperado para concretizar a identidade adolescente, processo que o sociólogo alemão G. Simmel (1858-1918) descreveu:

Acima de tudo o significado prático do ser humano é determinado por meio da semelhança e da diferença. Seja como fato ou como tendência, a semelhança com os outros não tem menos importância que a diferença com relação aos demais; semelhança e diferença são de múltiplas maneiras, os grandes princípios de todo desenvolvimento externo e interno. Desse modo, a história da cultura da humanidade deve ser apreendida pura e simplesmente como a história da luta e das tentativas de conciliação entre esses dois princípios. Bastaria dizer que, para a ação no âmbito das relações do indivíduo, a diferença perante outros indivíduos é mais importante que a semelhança entre eles. A diferenciação perante outros seres é o que incentiva e determina em grande parte a nossa atividade. (SIMMEL, 2006, p. 45-46)

A identidade adolescente foi inicialmente assumida num processo de semelhança com os personagens e praticada através dos papéis sociais. Posteriormente, foi diferenciada e destacada dos demais grupos adolescentes distribuídos por classe social, encaminhando-se para ser sintetizada na denominação Fera X que foi discutida a partir de um desdobramento do roteiro (APÊNDICE F) preparado para o GF II.

O adolescente Fera X foi uma denominação aceita por todos os alunos daquela turma. Ele seria: “Múltiplo, plural...E diferente” (Diogo, 16 anos). “Cult, estudioso e relaxado” (Elias, 18 anos) ou “diluído em várias classes sociais” (Mário, 16 anos), mas, para outros, houve divergências quanto às qualidades: “Pop e piriguete”.

Fera X vivencia lazeres típicos da classe social média, pois frequenta: “Restaurante legal, cinema, show”(Diogo, 16 anos), “bares, praia, faz churrasco” (Paulo, 16 anos), “encontra com os amigos, assiste a jogos de futebol, bebe”(Toinho, 18 anos), “joga bola e jogos de computador” (Ricardo, 18 anos). Reside com a família, em “casa ou apartamento”, assim como: “Mora nos livros” (Mário, 16 anos), “mora na biblioteca” (Guadalupe, 16 anos) e mora na balada (Cecília, 17 anos). “Ele é estudioso” (Cecília, 17 anos) e “detesta tirar nota baixa. Não gosta de tirar NA”<sup>56</sup> (Paulo, 16 anos).

A condição de estudioso e suas práticas foram afirmadas várias vezes, demonstrando um sentido significativo para este grupo de adolescentes. Significado valorizado dentro desta

<sup>56</sup> Os conceitos atribuídos estão nomeados no tópico sobre a apresentação dos dados e caracterização da escola.

cultura escolar pertencente a um ethos de classe média, cujo preceito principal é a aquisição do conhecimento científico, dolorosamente conquistado: “Vai dizer que você nunca chorou com a nota baixa?” (Paulo, 16 anos, dirigindo-se a uma colega no GF II) e, por esse motivo, festejado através da denominação de FERA.

A palavra *fera*, no dicionário Houaiss (2001), seria: *sf.* 1. animal feroz; 2. *infrm.* Pessoa má ou severa; 3. (pessoa) exímia (no que faz). Podemos refletir sobre duas leituras para o fenômeno da competição.

A primeira reflexão sobre os sentidos da competição se refere àquelas disputas nas quais é evidenciado um caráter de *medir* o conhecimento. Fera X é o estudioso e perito que busca, através da participação em concursos, avaliar o seu saber, ao competir, e vencer, com outras pessoas do mesmo nível de compreensão das informações.

A segunda consideração que podemos fazer sobre a competição diz respeito àquelas disputas que ocorriam através de lutas *internas* entre amigos de um mesmo grupo, nesse recortes de falas no GF II:

Pesquisadora: *As [brincadeiras/intimidações] físicas são entre os amigos ou entre os inimigos?*

Paulo (16 anos): *Não tem inimigos, tem rivais.*

Pesquisadora: *Entre os rivais.*

Toinho (18 anos): *Quem é o seu rival, Paulo?*

(...)

Aluno: *O inimigo são todos.*

Pesquisadora: *O inimigo...*

Célio (18 anos): *Adversário*

Aluno: *É um adversário sadio.*

(...)

Paulo: *Manda aí. Manda ela* (aponta para a pessoa da equipe que filmou o grupo focal) *filmar o papel* (no quadro de avisos da sala está fixado um papel, por eles confeccionado, onde está escrito o nome de vários alunos, distribuídos em duas equipes) *para ela descobrir o que rola de verdade na sala.*

Pesquisadora: *E o que rola de verdade na sala?*

Rafael (16 anos): *A competição.*

(...)

Pesquisadora: *São duas equipes, uma equipe é Black Power e a outra é White Power, é isso? Então é essa a competição de que você falou?* (Dirigindo-se para o aluno Rafael).

Ricardo (18 anos): *É uma brincadeira*

Rafael: *Sim.*

(...)

Pesquisadora: *São dois grupos diferentes que tem aqui dentro e brigam entre si?*

Alunos: *Nnnnããããããõõõõõõ! São brincadeiras.*

Paulo: *São as brincadeiras internas.*

(...)

Alunos respondendo (Toinho, Paulo e outros): *Ah! O prêmio é a moral. Moral de bater. Bater em todo mundo.*

(...)

Célio: *Mas [é] só brincadeira.*

(...)

Paulo: *Continuo a dizer que não é de mau gosto.*

O objetivo desta competição, que adquire um caráter de intimidação, não era obter prestígio social ou corresponder aos cânones da instituição escolar. Isto, sim, visava adquirir aprovação “moral” no grupo de pares para “bater” no colega do próprio grupo, situação minimizada como uma *brincadeira* entre amigos que competem entre si e, portanto, não seria passível de repreensão pelo mundo adulto.

A identidade adolescente comporta vários modos de sociabilidade, tanto entre os pares quanto com a instituição escolar. Sociabilidades que podem adquirir diversos sentidos para os adolescentes que estão nesses grupos. Em grupo, estes adolescentes organizavam vários programas de lazer, cinema, show, praia e percebiam as *brincadeiras* como mais um jogo que não tinha a intenção de magoar: “não é de mau gosto”. Apesar de infligir uma coação física a um dos seus membros que, mesmo agredido, não se queixava e permanecia no grupo, sinalizando a importância da inclusão grupal para a formação da identidade adolescente.

Erikson (1976) sinaliza ainda a tendência dos jovens para formação de grupos e a necessidade de diferenciação entre eles. Nos grupos, os adolescentes desempenham vários papéis sociais, tais como de amigo, de aluno, de empreendedor de projetos escolares e profissionais, alerta que a sociedade deveria acolher essas experiências nos papéis sociais através do mesmo conceito de *moratorium*, descrito anteriormente.

Esse jogo de aproximação e afastamento para o semelhante ou diferente, assim como a constituição dos vínculos, a integridade dos papéis sociais, junto com os valores significativos daquela unidade educacional, auxilia a constituir a identidade adolescente Fera X. Numa fala de uma das alunas no GF III, após a exibição do DVD, ela, ao se perceber ao longo do tempo, concluiu:

Guadalupe (16 anos): *É que a maioria das coisas que eu falava lá no DVD [do Grupo Focal I] eu era muito otimista, na questão pessoa mudar, melhorar, de crescer, não sei o quê...*

Mário (16 anos): *Dois.*

Guadalupe: *Eu fiquei pessimista agora, eu não diria pessimista, eu diria realista.*

Mário: *Concordo, Guadalupe.*

Guadalupe: *... O mundo não é tão fácil.*

Vemos, então que a autopercepção de mudança na sua identidade adolescente, ao comparar o passado com o presente, através do DVD, lembra-nos o que Vygotsky (1996) anteriormente sinalizou: a fluidez e transmutação são características deste ciclo vital, que se depara com uma cultura em movimento, com uma história social *não tão fácil* de vivenciar e que lhe exige doses de realidade. A desilusão perfaz trajetórias que podem oscilar em continuidades e descontinuidades (STENGEL, 2003), mas quase sempre podem ser compartilhadas com o grupo de pares.

#### **4.3.b 2º Núcleo: O intimidador: *Alguém se junta, escolhe um bode expiatório e começa a tratá-lo mal***

Durante a realização do GF I e logo após a construção de uma imagem de intimidação, um dos adolescentes expressou: “alguém se junta, escolhe um bode expiatório e começa a tratá-lo mal” (Toinho, 18 anos). Tal frase reflete a dinâmica e os atores sociais que iniciam a intimidação. Estamos falando do intimidador, assim como dos seus seguidores e do processo de escolha do bode expiatório. Neste núcleo, iremos apresentar as práticas desse protagonista da intimidação observadas durante a pesquisa.

Além dos papéis tradicionais desempenhados na intimidação, como os das vítimas e os dos observadores, o do intimidador é a peça chave. Conforme nos ensinam Smith (2002) e Olweus (2004), o papel de intimidador comporta dois subtipos: intimidador líder e intimidador seguidor. Para esses autores, a função do intimidador líder é tomar a iniciativa na intimidação. Acrescentamos também a de procurar dentro do grupo de pares aquele bode expiatório que estaria sujeito a discriminações sociais, repetindo preconceitos sociais praticados na cultura em geral. A função do intimidador seguidor é a de se juntar ao líder, fazer coro junto à platéia e cercar o intimidado, mostrando a força do grupo que o subjuga. Geralmente ele é passivo e parece ser ameaçado pela popularidade e prestígio do intimidador líder.

Segundo Fante (2005) e Olweus (2004), as características típicas do intimidador são a agressividade e a tendência em usar a violência contra a vítima, já que ocupa uma posição de poder nesta relação - poder materializado em uma estrutura física ou psicológica sobre o intimidado. Ele também pode juntar-se a outros intimidadores e promover ameaças contra a vítima. No geral, as características psicológicas do intimidador refletem uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar, sendo-lhe também associadas a irritabilidade, a impulsividade, a pouca tolerância às frustrações e atitudes antissociais (FANTE, 2005).

No processo de intimidação, os atores sociais emergem, e o intimidador líder é um personagem central na encenação. Ele geralmente apresenta uma popularidade e liderança sobre o seu grupo, condição que lhe garante o apoio na hora da intimidação.

Auxiliado por seu grupo, procurará o intimidador líder encontrar o bode expiatório que ofereça uma característica ou diferença que seja *negativada* naquele contexto cultural. O processo discriminativo de escolha do bode expiatório foi descrito por um dos alunos durante o GF I, após a construção de imagem e reflexão sobre os personagens da cena João Augusto (16 anos) reflete: [a pessoa procura] “um negativo daquela pessoa, diferença daquela pessoa,

você usa para deixar ela em seu lugar (diz abrindo e fechando aspas com os dedos). Você usa para deixar aquela pessoa para baixo”.

A diferença é aproveitada pelo intimidador líder para encurralar a pessoa no seu grupo de convivência. E se o grupo de convivência é vital para o adolescente, uma vez que eles, os adolescentes, buscam a autonomia dos pais e passam muito mais tempo com os pares, em relações horizontais (OLIVA, 2004; ERIKSON, 1976; CALLIGARIS, 2000), a diferença publicizada torna-se temível à reputação do intimidado no grupo de pertença. Gera-se um constante clima de ameaça que é utilizado como arma para intimidar.

Destaquemos agora um episódio que ocorreu no GF III, momento em que observamos uma intimidação direta, denunciada pelo intimidado. A descrição é longa, mas fundamental para as análises adiante:

Gael (17 anos): *Por exemplo, Toinho (18 anos) fica fazendo escuse. Escuse é fazer isso aqui* (demonstra com a sua mão no formato de garra e puxa o próprio peito) *tôin no peito.*

Toinho (18 anos) (Sorri).

Pesquisadora: *Em você?*

Gael : *Em mim.*

(Os alunos sorriem).

Mário (16 anos): *No peitinho* (levanta-se para fazer o mesmo gesto no colega, mas é impedido por ele de tocá-lo)

(Risos)

Gael: *Eu fico irritado.*

Toinho: *É uma brincadeira* (olha para Guadalupe)

Gael: *Ele faz isso para mim e vai embora. Faz isso porque acha engraçada a minha cara de irritado.*

Toinho: *Exatamente.*

Gael: *E eu...*

Toinho: *É a mesma coisa de Mário dizer que cinema não vale nada. Uma é uma brincadeira física e a outra é psicológica. Quer dizer, as duas têm um fundo psicológico...*

Toinho: *Aí não tem mais nada pra dizer.*

Pesquisadora: *E você, Gael, você está ouvindo isso? O que está acontecendo?*

Mário: *O que dizes?*

Toinho: *Ele passa 10 segundos irritado e depois dá um abraço.*

Pesquisadora: *É assim que acontece?*

(...)

Gael (respondendo a pesquisadora): *Eu não, não sou eu não. São as pessoas que vêm e dizem: Ah, deixa de ser bobo!.*

Mário (fala ao mesmo tempo que Gael discursava): *Faz cosquinha, que ele fica engraçadinho.*

Pesquisadora: *O quê?*

Gael: *Atenua a situação, pega uma tangente e aí ...*

Pesquisadora: *Haveria mais alguma coisa que vocês queiram comentar? Percebem? É assim? E para você? (Voltando-se para Toinho) quando ouviu isso do colega, como é para você? Acontece isso da história da ...?*

Gael: *Do [jogo] escuse-me? (olha para Toinho).*

Toinho: *Nunca mais eu fiz isso, poderia até voltar essa fase* (olha para Gael e sorri).

Gael: *Nunca mais.*

Gael (escutando Toinho e olhando para a pesquisadora, sorri): *Eu não vou lembrar (fala baixo).*

Toinho: *Eu sei. Já no fundo, que você se sente totalmente irritado* (fala se dirigindo para Gael que também o escuta e o observa).

Toinho (continuando): *Mas no fundo você fica feliz.*

(Gael, sorrindo e abrindo os braços na altura do seu abdômen, não fala nada).

João sorri.

Toinho (completando): *Isso tudo acaba...dizer que fica chateado...isso é mentira.... Eu não acredito nisso*

Pesquisadora: *Tu não acreditas?*

João Augusto (16 anos ): *Tem relação isso.*

Toinho: *Pode confessar.*

(...)

Toinho: *É porque não deu para escutar muito bem. É basicamente o que a gente já trabalha, faz um tempo, com você mesmo, lá na sala. As conclusões que o pessoal tirou são as mesmas que eu tiro.*

Pesquisadora: *Qual é a conclusão que você tira?*

Toinho: *A questão das brincadeiras que se podem relevar ou não. Mas geralmente as pessoas relevam porque nunca têm um tom, um tom de maldade excessiva.*

No recorte acima, podemos perceber um sutil preconceito exteriorizado através de uma marcação social contra Gael, preconceito que é fundamentado nas percepções construídas pelo grupo de pares: 1ª. Gael era branco, forte e um pouco flácido, estrutura física que favorecia o jogo do escuse-me<sup>57</sup>. Corpo que apresentava um código corporal diferente do padrão social másculo e musculoso esperado nos homens. Foi foco de gozação, por parte dos seus colegas, quando estes fizeram a caricatura dele com gestos efeminados; e 2ª. Gael gosta de realizar filmes em DVD, experimentações que o levaram a escolher a profissão de cinema. A cultura desse grupo está relacionada à homossexualidade. E, por fim, 3ª marcação social dirigida a Gael: ele apresenta códigos emocionais de insegurança e de fácil irritabilidade, sensibilidade que socialmente não é esperada dos homens heterossexuais.

Lourdes Bandeira e Anália S. Batista (2002), pensando sobre o processo de estruturação da discriminação e do preconceito social, demonstram o importante papel do corpo neste processo de discriminação.

No corpo - e a partir dele que as descrições ocorrem. É nele que se depositam e se concentram os elementos indicados, as configurações que nos permitem classificar os *códigos corporais* (a cor da pele, altura, a conformação da cabeça e do rosto, o tipo e a qualidade dos cabelos, o tamanho, o peso, o porte físico, a cor e a forma dos olhos, a forma do nariz, a estrutura do corpo, o perfil, as marcas etárias e geracionais, o uso de determinadas roupas, adereços, etc); os *códigos comportamentais* (registrados nos corpos, gestos, tais como as condutas e posturas, os gestos, as tatuagens, os músculos ou a musculatura, os *piercing*, os odores, as formas de se alimentar, de se comportar, de sentar-se, de comportar-se em lugares públicos, etc.); os *códigos emocionais* (tipos de sentimentos de insegurança, medo, respeito e obediência excessiva, repugnância, subserviência, comportamentos sexuais excessivos, sedução e assédio.); os *códigos lingüísticos* (o padrão lingüístico, a tonalidade da voz, os sotaques regionais, as gírias, o vocabulário, a ortografia, além de outros sinais e signos identitários). (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 17).

<sup>57</sup> O jogo consistia em Toinho apertar o peito de Gael produzindo o som toinnn.

Estas autoras comentam sobre o quanto a *imagem-corpo* do outro é “racionalizada, apropriada de forma burocrática e impessoal”, preparando essa imagem-corpo para o fenômeno do preconceito e constituição de uma “diferença imagética que é desvalorizada”. (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p.18).

No nosso estudo, encontramos a valorização da orientação sexual da heterossexualidade masculina, incentivada desde a tenra infância através da socialização dos meninos, em espaços tanto da rua quanto da escola, carregada de estereótipos e preconceitos institucionalizados que favoreciam a homofobia naquele contexto escolar (TRINDADE; NASCIMENTO, 2004).

É preciso comunicar e demarcar no grupo interno (grupo homogêneo de rapazes) e externo quem era e quem não era homossexual e heterossexual, objetivando tornar públicas e socialmente conhecidas a identidade de gênero e a orientação sexual dos seus membros. E o *bode expiatório* ou o *escolhido* era o meio para expressar essa comunicação.

A partir deste recorte, podemos pensar algumas características que nos chamam a atenção para a psicologia do intimidador: 1. falta de empatia do intimidador diante dos sentimentos do intimidado; 2. o prazer obtido em presenciar a irritação no intimidado 3. a certeza de que não será punido com a situação configurada; 4. a necessidade de controle e poder sobre o outro (OLWEUS, 2004); 5. a consciência de que está fazendo um tipo de intimidação indireta, ou seja, psicológica com o colega.

Na dinâmica da intimidação, destacamos: (I) Toinho apresenta-se como o intimidador líder nesta cena enquanto Mário é o intimidador seguidor; (II) a relação entre o intimidador líder e o intimidado não era de amizade, eles pertenciam a grupos distintos na turma, mantendo um contato de colegas de sala de aula; esse distanciamento afetivo favorece o emergir de uma frieza no reconhecimento dos sentimentos da vítima; por fim, (III) o intimidador seguidor (Mário) era amigo da vítima e, devido a esse motivo, percebemos que ele (Mário) foi reduzindo a intensidade da intimidação durante a fala do amigo Gael.

Continuando esta análise, iremos recorrer a Bruner (1990 p. 28) que sustenta: “o significado da fala é poderosamente determinado pelo curso da ação em que ocorre”. A atitude e o discurso do *intimidador líder* precisam ser justificados e significados tanto aos seus olhos quanto aos olhos dos intimidadores seguidores. Para tanto, ele consegue negociar em duas instâncias: 1º. internamente, reconhecendo-se como autor e *organizador* da intimidação, momento em que obtém poder e prestígio pessoal e eleva a sua autoestima, obtendo prazer, amenizando a culpa pessoal com a justificativa de que o intimidado se sente: “Irritado... Mas, no fundo, você fica feliz”; 2º. externamente, ao conseguir atrair os

intimidadores seguidores e ainda montar uma plateia que diz para o intimidado, sorrindo: “relaxa, releva!” Sorriso através do qual a plateia garante cumplicidade com a intimidação, nesse caso, pautada em atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias sustentadas pela própria sociedade.

Deborah Antunes e Antônio Zuin (2008) chamam a atenção para o fato de que a intimidação como hoje é definida se aproxima do conceito de preconceito.

Na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvos, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

Adorno, Frenkel-Brunswilk, Levinson e Sanford (1969) publicaram *A personalidade autoritária* em que estudaram o preconceito a partir da Teoria Crítica e da Psicanálise. Antunes e Zuin (2008) baseados nos estudos desses autores, relacionaram a intimidação com o preconceito. Essa iniciativa poderá nos ajudar a entender e avançar nas reflexões da psicologia do intimidador e no prazer que este obtém diante da irritação do intimidado.

Antunes e Zuin (2008), abalizados pela psicanálise descrevem os mecanismos psíquicos, que levam a pessoa a sorrir do sofrimento alheio e a sentir prazer. A pessoa introjeta da sociedade racionalmente burocratizada suas normas, leis, ideias e preconceitos, desde a infância até a idade adulta, passando pela adolescência. Mas o confronto entre os desejos pessoais e as normas da sociedade leva o indivíduo a procurar soluções psíquicas possíveis para a autossatisfação adulta. O mecanismo da projeção é uma delas.

É então um mecanismo por meio do qual o sujeito procura livrar-se dos impulsos que ele não admite como seus, por ter introjetado os valores autoritários da cultura, e que, embora lhe pertençam, os atribui – de maneira fantasiosa – ao outro (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 37).

Esse mecanismo legitima o intimidador a usar atitudes agressivas e irrefletidas que caracterizam o preconceito contra aquele intimidado que concentra seus próprios impulsos pessoais. Como estes impulsos são condenados ética, moral e juridicamente (BANDEIRA; BATISTA, 2002), eles deveriam ser eliminados, do ponto de vista do intimidador, pois comprometem o projeto de uma sociedade pautada na igualdade totalitária, que é incapaz de lidar e com as diferenças e considerá-las respeitosamente.

Poder de eliminar, de destruir, de afastar, de achocalhar, de menosprezar esses incômodos, garante certo alívio pessoal, gratificação emocional e narcísica, uma vez que, finalmente, a pessoa consegue se livrar dos seus impulsos (condenados socialmente) e acomodar os julgamentos e expectativas da sociedade (ANTUNES; ZUIN, 2008). Contudo, o preço a pagar será a perda da capacidade de autocrítica e da noção dos limites impostos nas

relações entre pares de colegas da turma em foco. Bandeira e Batista (2002), ao estudarem o preconceito discriminativo, ressaltam a metamorfose pela qual o preconceito vem passando, principalmente após o atual aparato jurídico e a ameaça de punição. Baseadas em Bourdieu (apud BANDEIRA; BATISTA, 2002), refletem a construção da identidade social:

A identidade social consiste na diferença, e a diferença é afirmada contra aquilo que é mais próximo e que representa a maior ameaça. Portanto, não apenas qualquer teoria do poder e da violência precisa levar em conta as pequenas diferenças, mas estas constituem-se em uma das bases fundadora do preconceito discriminativo (BANDEIRA; BATISTA, 2002. p.18).

Escapar à punição, transferir para o grupo a responsabilidade por seus atos, tornar-se invisível aos olhos dos docentes e, ao mesmo tempo, conseguir prestígio no grupo de pares requer um fino conhecimento, por parte do *intimidador líder* e de seus seguidores, acerca da cultura que estão compartilhando, construindo e com a qual convivem.

Luiza Camacho (2001), ao investigar a violência em grupos de adolescentes de classe média e influenciada pelos pesquisadores franceses, como, por exemplo, Debarbieux, comenta sobre a *violência mascarada* que encontrou nas escolas. Violência que escapava ao controle dos adultos e se apresentava sem limites porque é quase sempre confundida com indisciplina ou brincadeiras. Consequência disso, segundo a autora é que:

A falta de limites, a falta de responsabilidade, pelos atos praticados e a desconsideração pelo outro movem os adolescentes na direção de atos de imposição pela força, de agressão e de destruição. (...) Estão convencidos de que ficarão impunes, já que não são responsáveis pelos atos que praticam, porque estão sempre “brincando” e nunca têm a intenção real de machucar, queimar ou matar, e, finalmente, o outro é diferente e não apresenta significado (CAMACHO, 2001, p. 10-11).

Os adolescentes estão produzindo e construindo significados, revelam modos de *agir* e *dizer* no cotidiano escolar. Contam sobre a adolescência de uma classe social heterogênea, buscam uma identidade e orientação sexual heterossexual e, para se sustentarem, praticam um tipo de intimidação verbal com características homofóbicas. Assim como, outras práticas discriminatórias, que nega a alteridade ao colega e que ao serem praticadas são comparadas a “brincadeiras”. Desta forma a seguir listaremos as práticas de intimidação observadas na presente pesquisa:

### **Os tipos de intimidação**

Podemos classificar os tipos de intimidação observados na pesquisa em direta e indireta, baseada em: Olweus (2004), Fante (2005), Smith (2002) e Simmons (2004).

## **A Intimidação Direta**

Consiste em intimidar o colega diretamente, física ou verbalmente.

As intimidações diretas verbais:

Ameaças verbais: No GF II, um dos alunos ameaçou o restante da turma para permanecerem em silêncio diante do questionamento da pesquisadora sobre a presença ou não da violência naquele grupo: “se falar, apanha... Eles não são loucos de falar!” (Paulo, 16 anos);

Gritos: Ao iniciar o GF III, houve a entrada de três alunos, que não participaram do primeiro encontro, portanto não poderiam se inserir neste grupo, devido a este motivo, Gael (17 anos) aos gritos impedia a entrada destes alunos no grupo dizendo: “Ano passado” [Só poderia participar quem frequentou o GF I, o qual foi realizado no ano passado];

As intimidações físicas:

Gestuais: Houve uma imitação estereotipada de gestos efeminados do colega com o intuito de intimidá-lo ou ridicularizá-lo publicamente: “Pronto, é como eu falei que, no caso, os adolescentes hoje em dia se sentem mais confortáveis em imitar os outros quando têm o apoio dos amigos. Como se ele não estivesse fazendo sozinho, sente mais segurança”(Ana Olívia, 18 anos no GF I);

Agridir fisicamente: Mário (16 anos, GF II) explica à pesquisadora o nome que atribuem popularmente à agressão física: “É babau”; outro aluno continua a mesma explicação: “Brincadeira interna... é a lei da selva: o mais forte bate na cara” (Paulo, 16 anos, GF II); e ainda houve um dos alunos que disse, sobre a agressão física: “Física, se for só física é só entre os amigos do grupo” (Toinho, 19 anos, GF II); no mesmo GF II, um dos alunos pratica a intimidação física: Paulo (16 anos) agarra a cabeça de Marcelo (17 anos), colega em quem ele bateu, e este resiste ao mesmo tempo em que Carlos (16 anos) fala: “a violência que a senhora está imaginando é dentro do grupo”.

### **1. A Intimidação Indireta:**

Consiste em intimidar indiretamente o outro, usando de ironias, subterfúgios, exclusão do grupo de amigos, piadas, intenção de quebrar a concentração dos alunos em determinadas disciplinas.

Exclusão: Cecília (17 anos) no GF I emitiu uma análise sobre a imagem construída pelos colegas: “É a formação, como sempre, de grupos lá na sala. Mas, uma pessoa apenas,

excluída desse grupo, dá essa sensação assim, e eu imagino que ela não gostaria de estar aqui”.

Agressão social: é um tipo de intimidação definida por Simmons (2004, p.32), “tem a intenção de danificar a autoestima ou status social [do intimidado] dentro do grupo”. Aqui, estão inclusas na nossa pesquisa a desqualificação, as ironias, piadas e gozação, exemplificadas abaixo:

Desqualificação: Durante a observação participante, na aplicação de uma prova, um dos alunos fez perguntas ao professor e reclamou que não entendera o que ele dissera e, nesse momento, foi xingado por Elias (18 anos): “Deixa de ser burro, otário!” No GF II, o mesmo aluno, ao ver a palavra SEXO, escrita no quadro disse: “Quem falou isso? Quem foi o idiota?” (Elias, 18 anos).

Piadas e ironias: Após a divulgação das notas na sala de aula e a constatação de que alguns alunos obtiveram baixo rendimento, o seu colega disse: “Vão fazer supletivo? Vocês estão dois anos atrasados” (Cláudio, 17 anos, durante a observação participante). Provocando risos gerais dos outros colegas. Outro exemplo foi durante o GF II, quando o aluno Elias (18 anos) respondeu: “É, professora, aqui não tem bullying... só piadinhas inocentes”, afirmativa confirmada por outros adolescentes.

Gozação: Durante o GF II, ao caracterizarem o adolescente rico e relacionarem com outros espaços de sociabilidade juvenil, no caso o time de futebol, disseram: “homossexual e alvirrubro” (Toinho 18 anos); Neste mesmo grupo, o adolescente pobre foi assim classificado: “Viadinho, papa-frango” (Paulo 16 anos).

Agressão relacional: Segundo Simmons (2004, p. 32), “inclui atos que magoam os outros, ao prejudicarem ou ameaçarem relacionamentos ou sentimentos de aceitação, amizade ou inclusão no grupo”. Podemos exemplificar com as brincadeiras originárias de um amigo, direcionadas a outro amigo, como no contexto abaixo:

Intimidação psicológica com o intuito de desestabilizar emocionalmente o colega: Gael (17 anos) no GF III expressou: “a brincadeira só para ver a pessoa ficar irritada. Meus amigos fazem isso comigo, sempre”;

Conversas durante algumas disciplinas com a intenção de quebrar o clima na sala de aula: Fala Diogo (16 no GF II) sobre as disciplinas de que ele mais gosta: “não respeitam quem quer prestar atenção na aula. No caso de biologia e química, são mais importantes”;

Intimidação através de meios eletrônicos: Paulo (16 anos no GF II) explica à pesquisadora o que vai fazer com a filmagem do colega que apanhou dos demais: “É para a gente botar no Youtube<sup>58</sup> e mostrar para os amigos dele”;

Percebemos uma maior presença da intimidação direta verbal e indireta nesta faixa etária, fato que confirma o que as pesquisas de Olweus (2004), Smith (2002) e Fante (2005) expressam, com o avanço da idade, as intimidações se deslocam da área de intimidação direta e aberta para uma intimidação mais indireta e relacional. Pois, ao avançar na idade biológica, o adolescente adquiriu e ampliou funções psíquicas e modos de sociabilidade característicos deste ciclo de desenvolvimento, refinando assim o tipo de intimidação.

Chamaram-nos a atenção os episódios repetitivos de humilhação e rebaixamento moral do colega, liderados, geralmente, pelos mesmos adolescentes durante as aulas, prática que exercia certo controle sobre o clima afetivo e a dinâmica das aulas, afetando diretamente a concentração dos outros alunos.

Apesar dos nossos dados afirmarem as pesquisas, ainda encontramos a intimidação direta e física, geralmente presente na sala de aula ou fora dela, praticada entre os pares de um mesmo grupo que mantinham relações de proximidade afetiva entre si. Assim como, notamos, durante a observação etnográfica, dois episódios de membros do grupo assediando fisicamente um aluno das séries do Fundamental II. Nessa situação, onde o aluno intimidado estava em desvantagem física e de companheiros, o que demonstra a disposição destes adolescentes em realmente machucar alguém da instituição.

#### **4.3.c 3º Núcleo: No fio da navalha: brincadeiras e violências no grupo de amigos**

*Gael: Fazem a brincadeira só para ver [em] a pessoa ficar irritada. Meus amigos fazem isso comigo, sempre.*

(...)

*Gael: Eu ficaria irritado se fosse outra pessoa, mas como ele é muito meu amigo, eu acabo relevando. Mas.. (GF III).*

O relato acima aparentemente apresenta uma contradição: a relação entre amigos versus intimidação. No senso comum, acreditamos que num grupo de amigos haveria

---

<sup>58</sup> Youtube é um website cuja proposta é armazenar e compartilhar uma grande variedade de conteúdo audiovisual: trechos de filmes, programas de TV, novelas, seriados, comerciais e clipes de música, assim como conteúdo amador, funcionando como um "video blog". Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/foha/informatica/ult124u20727.shtml> (Acesso em 14.10.2008).

confiança, intimidade e alegria, relações que não comportariam a violência. Contudo, o quadro que encontramos foi outro.

Para compreender essa dinâmica da intimidação no grupo de amigos, desenharemos alguns aspectos da formação da turma que é foco de investigação. Em seguida adentraremos nas configurações de amizades estabelecidas entre os pares adolescentes e tentaremos conhecer os significados e sentidos das brincadeiras, *piadas inocentes* e do riso.

### **A formação da turma**

Nesta turma, uma grande parte dos alunos convivia desde o Ensino Fundamental I, ou seja, desde a 5ª série. Porém, devido às sucessivas greves dos docentes e funcionários públicos, o calendário atrasou. Essa situação levou alguns alunos a saírem do Colégio X, motivo pelo qual foram abertas novas vagas e realizada outra seleção para ingresso de novatos. Dessa forma, entre a 7ª e a 8ª série, no final do Ensino Fundamental II, houve uma mudança substancial na estrutura desta turma com o ingresso de novos alunos.

O impacto desta mudança pode ser percebido até hoje, pois os alunos se referem a este período como sendo o início da intimidação. Contudo, não há uma unanimidade quanto à série e ao ano correto. Para uns, foi na “7ª série” e, para outros, foi na “8ª série”, discussão que eclodiu numa disputa aberta na turma, chegando ao ponto de marcar uma clara divisão da turma em “dois grupos distintos” (Ricardo, 18 anos, GF II). Divisão que eles denominam de “apartheid mix”: um dos grupos seria da “Alemanha Ocidental” e outro da “Alemanha Oriental” ou, simplesmente, do lado direito da turma conhecido como o dos que: “Só querem estudar” (Elias, 18 anos). Estes se diferenciam do “lado esquerdo, o lado dos bagunceiros ou o lado que fica perto da porta” (Guadalupe, 16 anos no GF II).

A turma reconhece que os grupos de cada lado da sala, no GF II, são formados por “afinidades e interesses” (Diogo, 16 anos), marcando um “círculo social” (Paulo, 16 anos). A estratégia para construir estes grupos foi através do “diálogo” (Diogo, 16 anos M.). Aqueles que não estão sintonizados entre si são “eliminados” (Paulo, 16 anos). E, quando se estava num “grupo que não deu certo” [a convivência], a solução era: “Mudar de turma” (Mário, 16 anos).

A convivência entre os dois lados, foi tema de debate no GF II, ela pode se dar na turma: de “maneira saudável” ou de “maneira conflituosa” (Diogo, 16 anos). A expressão dos conflitos, para os adolescentes, é através de “piadas” (Diogo, 16 anos), “pela força” (Paulo, 16 anos) e pelo “bullying” (Ana Olívia, 18 anos). A prática da intimidação não é fácil de ser

aceita, uns a admitem, outros nem tanto: “É normal, aqui não tem bullying” ... “só piadinhas inocentes” (Elias, 18 anos).

Interpretamos que, diante da aparente contradição e das explicações diante da intimidação “é de brincadeira... Piadas inocentes”, aqueles alunos procuram, perante um adulto, amenizar a ação intimidatória por temerem a punição. E, para o grupo de pares, livram-se do julgamento moral e da responsabilidade de terem quebrado as regras de boa convivência, se fosse admitida uma intimidação pura e simples. Mas, como são *brincadeiras e* “piadas inocentes”, eles acreditam estar convencendo os colegas e o intimidado de que tudo não passa de jogos da adolescência, mantendo assim sua imagem de bons adolescentes ou, como uma professora expressou: “irreverentes”. Contudo, essa não seria a opinião do intimidado, nosso foco de análise em outro núcleo de significação.

Voltando ao entendimento de como a turma foi formada e sua caracterização, esta foi dividida em dois lados, o dos *bagunceiros* e o dos *estudiosos*, cada lado constituído por subgrupos homogêneos em termos de afinidades e de cumplicidade. Apresentam códigos corporais, culturais e comportamentais que sinalizam qual o grupo de pertença em que cada aluno está acomodado. Evidentemente, há alunos que não estão em nenhum dos subgrupos. Um desses alunos foi chamado de “oba-oba” e uma aluna, de “é de todos”. Estes são identificados como não pertencentes a nenhum dos lados da turma, mas inclusos no grande grupo de alunos que formam a turma.

Os dois lados mantêm seus territórios sagrados, guardam suas diferenças até certo limite. Limite que pode ser transposto através de intimidações indiretas, como ironias, piadas, gesticulação imitativa de um dos colegas, ou através de intimidações diretas, como as ameaças verbais ao outro lado da turma: “Eles não são loucos de falar” (Paulo, 16 anos).

É interessante observar que os dois lados reclamam da falta de silêncio para assistirem às aulas de que mais gostam uma vez que os alunos: “Não respeitam quem quer prestar atenção na sala de aula” (Diogo, 16 anos). E percebem que tal interferência resulta numa “energia negativa” e num “clima pesado”, além de pessoalmente gerar um sentimento de “mágoa” nos colegas. Essa importante queixa dos alunos vem confirmar a característica de estudioso da identidade Fera X, além de corresponder às expectativas culturais do contexto escolar que estavam inseridos.

Vemos configuradas as consequências da intimidação indireta, como as piadas, as interferências irônicas e as disputas na aprendizagem e manutenção do bom clima de sala de aula. Podemos também perceber o impacto da intimidação na constituição inicial das relações interpessoais, durante a socialização secundária, expressas logo abaixo, assim como o esforço

empreendido pelos adolescentes para se movimentarem no campo minado das relações interpessoais que constituiu a convivência na sala de aula.

Percebeu-se que a turma como um todo tem uma história em comum. História de mágoas e intimidações, com sentimentos que buscam penosamente “superar” e acomodar numa divisão tácita da turma em dois lados. Territórios que se mantêm com um acordo de convivência e tensão, perdurando as diferenças que os constituem. No interior destes territórios, os pequenos e médios grupos se construíram ao longo do tempo através de laços de amizade por afinidades e interesses.

Na convivência com os pares, o adolescente encontra mais uma importante esfera para construção da sua identidade pessoal, profissional e relacional. Longe dos olhos dos pais, escolhe e constrói suas parcerias, estrutura alianças e amizades, tecendo relações grupais homogêneas através de “afinidades”.

O sociólogo alemão Georg Simmel (1858-1918), ao se debruçar sobre a sociabilidade e interação social, assim como a forma e o conteúdo que assume a vida social, afirma:

(...) É possível diferenciar em cada sociedade, forma e conteúdo; a própria sociedade, em geral, significa a interação entre os indivíduos. Essa interação surge sempre a partir de determinados impulsos ou buscas de certas finalidades. Instintos eróticos, interesses, objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros. Isso quer dizer que ele exerce efeito sobre os demais e também sofre efeitos por parte deles. Essas interações significam que os portadores individuais daqueles impulsos e finalidades formam uma unidade – mais exatamente, uma “sociedade”.

- Defino assim, simultaneamente, como conteúdo e matéria da sociação, tudo que existe nos indivíduos e nos lugares concretos de toda a realidade histórica como impulso, interesse, finalidade, tendência, condicionamento psíquico e movimento nos indivíduos – tudo o que está presente nele de modo a engendrar ou mediatizar os efeitos sobre os outros, ou a receber esses efeitos dos outros (SIMMEL, 2006, p. 59-60).

Os grupos desta turma foram estabelecidos através do critério de afinidade, o que favoreceu a criação de formas de *sociação* homogênea, representando modalidades de *sociação* juvenil, construindo interações sociais na relação com semelhantes que configuravam relações de amizade. Os amigos gostavam do mesmo estilo de roupa, do uso de objetos eletrônicos, de produção de bandas de música, de filmes, de boletim informativo e, principalmente pelo apoio afetivo mútuo, necessário ao desempenho e descoberta de novos papéis sociais.

Nas duas pesquisas sobre amizade que consultamos, sendo uma no campo da psicologia (MENEZES, 2005) - com jovens de uma escola particular, classe média, do ensino fundamental e médio na capital cearense - e a segunda, no campo da antropologia

(REZENDE, 2002) - com adultos jovens do Rio de Janeiro e de Londres -, notamos uma classificação comum da amizade: escolha por critérios de afinidade, tal qual efetuado pelos adolescentes da presente pesquisa.

Na primeira pesquisa, a *lealdade* foi a característica mais valorizada, tendo a *falsidade* como seu oposto. Falsidade que romperia o contrato de confiança e sinceridade. Chamou-nos a atenção o posicionamento dos jovens com o diferente, o desigual. Se o diferente fosse o amigo, a diferença “não era pejorativa”. Mas se o diferente fosse o outro não amigo, a diferença era intolerável e carregada de preconceitos (MENEZES, 2005, p. 254-253). Já na segunda pesquisa, o ponto em comum entre os sujeitos, nas duas realidades territoriais, era a amizade “pautada na sociabilidade, na confiança e no ato de compartilhar questões pessoais e íntimas” (REZENDE, 2002, p. 145). No grupo carioca, a intimidade e a confiança, baseadas nas amizades brasileiras, eram acionadas para saber quem eram os amigos de verdade, nos quais se poderia confiar, e diferenciá-los dos falsos ou dos não confiáveis. Os amigos eram classificados em termos *do bem* ou *do mal* (REZENDE, 2002). Nestas reflexões, há pistas para entendermos o recorte abaixo (GF III), em que o amigo poderia ser o autor da intimidação e a amizade funciona como um fio da navalha, ora podendo ser do bem, ora do mal.

Diogo (16 anos): *Bullying são as piadinhas fracote quando está frágil?*

(...)

Ana Olívia (17 anos): *É, o pessoal não leva muito a sério. Esse tipo de brincadeira.*

(...)

Ana Olívia: *Você brinca também, diga assim ...*

Diogo: *Leva mais na esportiva.*

(...)

Mário (16 anos): *...É tem situações [em] que não dá para levar na esportiva, não é?*

Diogo: *É, depende da situação também.*

Guadalupe (16 anos): *Eu não consigo ver estas situações (sorri).*

(...)

Pesquisadora: *E nesse momento [em] que não leva na esportiva, o que acontece?*

Mário: *Isso nunca aconteceu comigo.*

(...)

João Augusto (16 anos): *Acho que a pessoa fica incomodada.*

(...)

Gael (17 anos): *Mas a gente vê. Ah! [Es]tava só brincando, não sei [por] que você se estressa muito fácil. [Es] Tava só brincando. Aí fica aquela pressão, a pessoa acaba tendo que... (faz uma pausa e olha para baixo).*

Pesquisadora: *Que...*

Gael: *Tendo que ceder assim...*

Pesquisadora: *Ceder?*

Gael: *É, entendeu?*

Pesquisadora: *Ceder a quê?*

Gael: *A tolerar a brincadeira*

Diogo: *É um caminho muito fácil; se você não ceder.... vai ser muito chato.*

Gael: *Se a gente for falar, ah! É brincadeira, você não sei o quê... Leva tudo a sério, fica irritado.*

Gael: *Fazem a brincadeira só para ver[em] a pessoa ficar irritada. Meus amigos fazem isso comigo, sempre (Risos de Ana, Diogo, Cecília, Guadalupe).*

Pesquisadora: *Teus amigos fazem isso contigo sempre?*

Gael: *Eles me irritam sempre até eu ficar irritado.*

Diogo: *Sério? Não estou sabendo disso não.*

Pesquisadora: *Então seus amigos fazem sempre isso, deixar você irritado...*

Gael: *Porque acha [m] engraçado* (olha para a pesquisadora e sorri).

(...)

Gael: *É que eu não consigo ficar, manter a raiva* (abre os braços com as palmas das mãos abertas) *e não acho saudável ficar alterando. Estou aqui normal e, de repente...Alguém tira alguma coisa que eu fico realmente irritado* (olha para Mário, que até agora mexe com o relógio) *e, três minutos depois, já estou rindo de novo.*

Guadalupe: *Relaxa!* (fala baixo)

- Gael: *Mas não acho realmente saudável essa troca assim brusca pelo menos três vezes no dia.... De humor* (fala e abaixa a cabeça).

(...)

Pesquisadora: *O que você acha das pessoas que o ficam irritando?*

Gael: *Acho um [uns] babaca [s]* (sorri e olha para Mário).

(Risos gerais).

(Ana, Diogo, Guadalupe, Cecília, Toinho e João sorriem e olham para Mário)

Pesquisadora: *Você olhou para ele, tem alguma avaliação?*

Gael: *Ele faz isso comigo* (aponta para Mário).

Pesquisadora: *Ele fez isso com você?*

Gael: *Não, ele tira brincadeira leve, só que eu fico irritado.*

Mário: *Eu não faço* (fala de forma muito contundente).

Gael: *Tira, sim. Tira, sim.*

Mário: *Eu não faço. Faço isso não, faço isso não* (abaixa a cabeça e a balança de maneira negativa).

Gael: *Ele fez na semana passada.*

(...)

Mário: *Nem ontem nem hoje, eu não fiz não.*

Gael sorrindo e gesticulando muito com as mãos. *Ontem não fez mais.*

Mário: *Fiz hoje?* (pergunta a Gael).

Gael: *Não, ontem não, mas faz.*

(...)

Pesquisadora: *E como são essas brincadeiras? Eu já as presenciei alguma vez?*

Gael: *Não, são coisas leves, tipo, assim, não é pesado. Entendeu?*

Mário respondendo à pesquisadora diz: *Por exemplo,* (em seguida dirigindo-se ao amigo Gael) *posso abrir?*

Diogo: *É um exemplo. Um exemplo.*

Mário: *Cinema é para falido, cinema não dá futuro. É um curso de gente imbecil.*

Gael (começa a gaguejar, olha para a pesquisadora e aponta para Mário): *Ele começa a falar, ele* (enrola a língua e aponta para Mário) *começa a falar das minhas escolhas.*

Mário (afastando o seu tronco e apontando para Gael, sorrindo): *Já fica enrolado, enrolado.*

Gael (balançando a cabeça) diz: *Ele começa a falar das minhas escolhas profissionais.*

(...)

Gael: *Eu ficaria irritado se fosse outra pessoa, mas como ele é muito meu amigo, eu acabo relevando. Mas...*

Mário: *Ele sabe que é brincadeira.*

Gael: *Eu sei que é brincadeira, mas...*

Pesquisadora: *Mas...*

Gael: *Mas eu fico imaginando: como é que uma pessoa pode achar graça em ver a outra pessoa ficar irritada?*

(...)

Gael: *É a persistência: se visse uma vez, gostou e aí parou, mas não, vê e aí faz de novo, fica cada vez mais engraçado.*

Pesquisadora: *Para quem?*

Gael: *Para quem está fazendo.*

(...)

Gael: *Não tem pejoratividade (olha para o teto e abre os braços) mas a pessoa fica cada vez mais irritada. E sabe que fica irritada; se tem ingenuidade, é na primeira vez. Que não sabe a reação dela.*

(...)

Ana Olívia (17 anos): *Eu acho que tem aquela diferença de brincadeiras. Tipo brincadeira com os seus defeitos que você considera e brincadeira que não tem assim, que você não fica pensando muito nela, entendeu? Por exemplo, você vai brincar de coisa com uma pessoa e que já se sente mal. Aí, isso, isso é que não dá para levar na esportiva. Agora, tem brincadeira assim ... que ... você não, eu acho que a pessoa deve saber assim, se você conhece, convive há tanto tempo com uma pessoa, deve saber mais ou menos o com que ela se sente bem e [se] sente mal. E se você vai ficar tirando brincadeira com um defeito, que não nem [é] tão defeito dela, mas que ela considera e, mesmo que se diga, não é, não é, não é. A pessoa pega e fala, você não tem esse defeito, mas a pessoa sente...isso. E, aí, você [vai] ficar tirando brincadeira e aí? Essa é que não tem condição de fazer nada.*

(...)

Ana Olívia: *Tem que saber medir isso; uma coisa é você ser engraçado, uma coisa é você ser sem noção e...*

(...)

Ana Olívia: *Acho que a medida depende da relação.*

A relação é a medida, o fio da navalha que regula a intimidação. A argumentação de que a intimidação deve ser levada na “esportiva”, porque é uma “brincadeira”, é quase sempre apresentada no grupo, seja do lado dos estudiosos, seja do lado dos bagunceiros.

No lado dos estudiosos, ela está presente no recorte acima, em que intimidação indireta é denominada como “piadas e brincadeiras” que irritam o amigo, uma vez que atingem o seu ponto fraco, desestabilizando-o emocionalmente. Deixando-o gaguejando e de mau humor. Perplexo devido ao fato de a *brincadeira* ser originária de um amigo, situação que leva o intimidado a dizer: “eu não conto a ninguém os meus segredos” (Gael, 17 anos). Desconfiança, acuação e isolamento emocional são as consequências da traição à lealdade e confiança anteriormente conquistadas na relação. Não é mais possível um retorno. O acordo para a manutenção da amizade foi quebrado.

Raquel Simmons (2004), ao investigar a intimidação entre garotas, fala sobre a agressão relacional:

As meninas que querem evitar totalmente o conflito podem pegar outros caminhos comportamentais. O humor é uma forma muito comum de magoar indiretamente uma colega. A brincadeira envolve a praticante numa membrana, enquanto ela golpeia a vítima (...).O medo de ser chamada de super sensível (...) é enorme (...).A sensação de estar maluca atormenta a vítima dessas “piadas”, porque ela precisa se decidir entre os seus próprios sentimentos melindrados e o que quer acreditar a respeito das amigas (SIMMONS, 2004, p. 96).

O intimidado é acuado de tal forma que não pode nem se permitir vivenciar mudanças bruscas de humor. Ele mesmo tenta se controlar para não ser ainda mais rebaixado moralmente diante dos colegas, pois, além do papel de intimidado, poderá começar a ser conhecido, por seus pares, como descontrolado. E se as brincadeiras forem percebidas como intimidação, o conflito seria declarado. Isto traria repercussões para a estrutura e continuidade

do grupo e para o próprio intimidado, resultando em ausência de proteção e apoio social contra os outros grupos da sala de aula, isolamento social e arranhões definitivos na sua imagem e no status num grupo de convivência. Grupo que compõe a turma a que o intimidado pertence e em que terá que interagir por, pelo menos, um ano inteiro pedagógico. O intimidado cede às pressões do grupo e dá continuidade à relação de amizade. Ele “relaxa” ou “relewa” e continua a ser *gentilmente* agredido.

O amigo que usou a intimidade da amizade contra a relação, sorrindo junto com a plateia, força o intimidado a ser o ator principal de um roteiro de comédia. Desqualificado moralmente diante do seu grupo de pares como um “imbecil”, é contido por esse mesmo grupo, que lhe informa: “relaxa!”. A situação passa como uma encenação em que havia um roteiro, uma plateia e faltava o ator principal para dar prosseguimento à comédia. O intimidado desconhece que é o ator principal desta peça de teatro, o cordeiro que será sacrificado para saciar a descarga emocional da plateia, pois sua escolha profissional é “falido” e que “não dá futuro”, uma vez que não se enquadra nas expectativas sociais do grupo em questão que se referencia pelos valores de ascensão e prestígio social, cultura que valoriza as carreiras ditas tradicionais liberais para ascender aos altos escalões da iniciativa privada e pública.

Verena Albertini (1999), ao fazer um percurso sobre o riso e o risível na história do pensamento, comenta que Aristóteles, no livro I da Poética, faz referência ao cômico e à comédia da seguinte maneira:

- A comédia é uma arte poética que representa as ações humanas baixas, ou mais especificamente os personagens em ação piores do que nós.
- O cômico não cobre todo tipo de baixeza: ele é somente a parte do torpe que não causa dor nem destruição. É um defeito moral ou físico (a deformidade) que, sendo inofensivo e insignificante, se opõe às pathos e à violência trágica e, por isso mesmo, não causará terror nem piedade (ARISTÓTELES apud ALBERTINI, 1999, p. 49).

Por escolher uma profissão que não se enquadrava nas expectativas daquela cultura e por não possuir afinidade com a escolha profissional do amigo intimidador, as brincadeiras e piadas seriam uma forma *inocente e ingênua* de eliminar este defeito ou deformidade do amigo intimidado, sem apelar para a violência explícita ou intimidação direta, resguardando a semelhança e homogeneidade caras para à relação de amizade. O sorriso diante da irritação do intimidado alivia a tensão da plateia, provocada pela diferença declaradamente assumida pelo intimidado, e anuncia o ridículo da sua escolha profissional, assim como comunica o lugar dele na escalada valorativa para aquele grupo que reflete os conceitos sociais e valores morais de uma cultura escolarizada e com valores de classe média.

O ciclo de intimidações entre os amigos perpetua uma forma de sociação na adolescência, naturalizando a intimidação como uma resolução para enfrentar as diferenças e conflitos nas relações. A perpetuação das brincadeiras e da encenação da comédia torna lúdica a intimidação e a protege de julgamentos morais, éticos e jurídicos. Ninguém leva a sério uma brincadeira, nem condena o brincar. É consenso que o brincar é uma ação da infância que está envolta em alegria e prazer.

O brincar é comparado ao jogo, para o filósofo Huizinga (1872-1945) que estudou o jogo como elemento da cultura no seu livro *Homo Ludens* de 1938:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 1980, p. 32).

Observando a definição do jogo para Huizinga (1980) e comparando-a com a ludicidade das brincadeiras acionadas na intimidação, notamos algumas diferenças na intimidação vista pelos adolescentes como “brincadeira”. No jogo, os atores consentem e criam livremente as regras que todos são obrigados a cumprir, estabelecendo um espaço e tempo mágicos de fuga da vida cotidiana que proporciona alegria e tensão. Neste aspecto, da tensão e da alegria, o jogo se assemelha à intimidação caracterizada pelos adolescentes como brincadeira. Sendo que os dois não gozam das mesmas sensações, pois, para o intimidado, está reservada, a tensão e, para o intimidador, a alegria. Esse aspecto alçado do jogo para a intimidação com característica de brincadeira coloca os possíveis juízes adultos a duvidar se essas brincadeiras são intimidação e se seriam nocivas ou não ao intimidado.

A dúvida protege o intimidador dos adultos e convence o intimidado, uma vez que, para os adultos, esse tipo de intimidação indireta são brincadeiras típicas da adolescência, portanto não podem ser julgadas, enquanto, que para o intimidado, as intimidações que eles denominam de “brincadeiras”, são comparadas ao jogo e, como ele mesmo conhece tudo, não passam de mais uma partida entre amigos.

A intimidade permite certa tolerância com as brincadeiras, testando o grau de confiabilidade e intimidade entre os amigos, medindo a extensão da intimidação, conforme confidenciado por uma das alunas: “Acho que a medida depende da relação” (Ana Olívia, 18 anos).

A linha divisória demarca o limite suportável na relação para aguentar a intimidação. Essa flexibilidade pode ser facilmente ultrapassada por uma das partes que apresenta vantagem (social, estrutura física, aliança com outras pessoas, poder psicológico) na relação:

“quando ultrapassa o limite é que a pessoa se irrita”. Mas nem sempre a expressão da irritação parava a intimidação. A repetição da intimidação quebra o acordo de amizade entre os amigos e coloca a relação no fio da navalha, pois as diferenças tornam-se insuportáveis. A saída para o intimidado é suportar, para não perder a amizade e garantir a estrutura do grupo de amigos, construídas ao longo dos anos ou romper, que significaria tornar público o conflito e obrigar o grupo/plateia a se posicionar, quebraria os cânones da amizade e da manutenção do grupo. Não seria um preço alto demais para se pagar no momento do ciclo do desenvolvimento em que a sociabilidade é vital?

#### **4.3.d 4º Núcleo: A vítima: presa numa *apatia infeliz***

*... Às vezes, não é nem a pessoa que opta por isso, é que, às vezes a pessoa sofre tanto isso - tanto esse tipo de agressão-, que, além de tudo, não pode combater, sabe que não vai conseguir, ela sente injustiça, ela sente apatia ... E aí ela não consegue fazer alguma coisa para mudar. Aí dá muita injustiça, raiva e aquela **apatia infeliz**. Não é aquela apatia entregue. (Mário, 16 anos, GF I).*

O depoimento acima foi o resultado de uma reflexão e descrição após a construção da última imagem desenvolvida no GF I, pelos alunos, sobre a intimidação. Imagem que deixava a vítima em posição infantilizada, sentada no chão com o dedo na boca. Ao seu lado, de pé, em cima de uma cadeira, estavam os intimidadores. A imagem, como estratégia provocativa, foi significativa e levou os seus colegas do grupo a questionar o estado emocional e a falta de iniciativa da vítima, a qual foi criticada por ser “comodista e ficar parada”.

No nosso entender, a vítima se encontra numa armadilha e suas reações variam conforme o grupo e o ambiente no qual se encontra. O sentimento de injustiça é permanente e a sensação de estar isolada, sem poder contar com ninguém, é um fato. Isto favorece um quadro depressivo e de baixa autoestima. Sensação expressa em: “uma apatia infeliz”. A infelicidade em ser golpeada e viver uma desilusão na relação de amizade.

Os estudos sobre intimidação (OLWEUS, 2004; FANTE, 2005; SMITH, 2002) se iniciaram a partir da preocupação com a vítima deste fenômeno. Segundo estes estudos, as vítimas da intimidação geralmente apresentam características que as diferenciam ou as tornam mais vulneráveis a esta violência. Geralmente a classificação adotada para tipificar a vítima concebe dois tipos de intimidado: o passivo ou típico e o agressivo. A vítima agressiva é classificada como intimidadora e provocadora.

A vítima passiva ou típica é caracterizada como aquela que se apresenta mais insegura e ansiosa do que as demais. Demonstra baixa autoestima e está em desvantagem psicológica<sup>59</sup> ou física. Geralmente está isolada e não conta com a proteção dos amigos.

Quanto à vítima intimidadora, ela é conhecida por, ter passado ocupado o lugar de uma vítima passiva (aquela que não reage explicitamente à intimidação). Realiza a intimidação com o intuito de descontar os maus tratos sofridos na escola. Ela é a responsável pela característica cíclica da intimidação, uma vez que repete de forma ativa, na vítima passiva, o que sofreu. Um dos alunos assim a descreveu:

*A pessoa causa [a intimidação] só por uma frustração de ter sido causado. Apesar de ela saber que não pode estar fazendo e vai fazer tão mal ao que ela está causando... É impossível ela impedir, [já] que ela tem que descontar a frustração da mesma forma (Mário, 16 anos).*

Finalmente, temos a vítima provocadora. Geralmente é relacionada com aqueles alunos que são descontrolados, provocam e atraem reações agressivas dos demais. Perturbam demasiadamente o clima na sala de aula. Podem apresentar alguma dificuldade de autocontrole, como inquietude ou hiperatividade ou padrões de conduta e educacionais sem consistência.

As vítimas, no geral, carregam alguma marca ou sinal corporal, comportamental, psicológico, étnico, religioso, que as diferencia dos demais alunos da sala de aula. Smith (2002) faz referência aos fatores de risco individuais de vir a ser vitimado:

O contexto do grupo de colegas é um prenúncio importante do risco de vir ou não a ser vítima; Hodges, Malone e Perry (1977) sugerem que os fatores de risco abrangem ter poucos amigos, principalmente amigos em quem se possa confiar e que não sejam de condição social inferior; e a rejeição sociométrica (não contar com a simpatia dos colegas) (...). Ser portador de uma deficiência física ou apresentar uma necessidade especial. ... Intimidação racista e homofóbica (SMITH, 2002, p. 192-193).

As consequências para a vítima que sofre a intimidação são múltiplas: ansiedade, depressão, baixa autoestima, queixas físicas e psicossomáticas, além de redução significativa da aprendizagem. Tais prejuízos, a longo prazo, podem transformar completamente a vida da pessoa, influenciando suas escolhas, decisões nas relações sociais (SMITH, 2002; LOPES NETO, 2005). No GF III, estas tipologias que caracterizam as vítimas podem ser observadas de modo dinâmico, num contexto relacional. A cena é longa, mas imprescindível:

<sup>59</sup> Fante (2005, p. 72) descreve outras características psicológicas da vítima, tais como: “timidez, submissão, indivíduo pouco sociável, sofre com a perseguição, não consegue reagir, inseguro, apresenta ansiedade e dificuldade em se impor física e verbalmente. Como tem medo de revidar, para não lhe causar danos torna-se uma presa fácil”.

<sup>60</sup> Olweus (2004, p. 51). comenta que há uma dependência da vítima passiva com a figura materna, sugerindo que a superproteção filial inibe a vítima de se defender.

Guadalupe (16 anos): *Olha aqui um exemplo [de intimidação], ela [Cecília] acabou de expressar aqui que todo mundo ri da cara dela porque ela não entende as piadas* (Cecília neste momento toca no ombro de Guadalupe).

(...)

Risos gerais de Gael, Ana, Diogo.

Mário (16 anos): *Ohoh, cara de cueca!*

Diogo (16 anos): *Bobona ahaha!*

(Cecília cobre e descobre o rosto com as duas mãos, fica sorrindo de pernas cruzadas, e uma das pernas, sobreposta, está balançando).

(Risos).

(...)

Pesquisadora: *Cecília, como você se sente todo mundo rindo da sua cara?*

Guadalupe: *Quando ela não fica com raiva da gente...* (interrompida por João Augusto).

João Augusto (16 anos) (respondendo a Guadalupe): *Ela começa a rir também* (sorri).

Cecília (17 anos) (mexendo com o corpo, sugerindo irritação): *Mas é verdade, é sério.*

(...)

Mário: *A gente sabe que ela não entende a piada.*

Cecília: *Não, mas qual o problema, rapaz?* (Volta a cruzar os braços e encara Mário).

Um dos alunos diz: *Ohoho!*

Guadalupe (sorrindo): *Está aí, ela fica desse jeito.*

(...)

Guadalupe: *Quando ela não fica com raiva de verdade, porque fica tirando onda com a cara dela...* (olha para baixo, mexe no celular e olha para Cecília). *Ela fica emburrada comigo, mas depois ela esquece.*

João Augusto: *Ela fica emburrada aí. É a única pessoa que conheço que faz isso.*

Cecília (respondendo a João Augusto): *Não, mas eu não estou emburrada.*

Guadalupe: *Ela não está emburrada agora.*

Diogo: *Não [está].*

(...)

Mário: *Esqueceu.*

(...)

Guadalupe: *É uma coisa que acontece frequentemente.*

(...)

Cecília (sorrindo diz para Guadalupe): *Frequentemente [acontece]. Ai, Guadalupe, cala a boca!*

(...)

Guadalupe: *É assim, não é uma coisa que ela vá ficar com raiva da gente e tal, mas ela acha desagradável. É uma coisa que acontece frequentemente no sentido da [de a] gente conviver muito, aí fala muita piada e a gente observa isso com mais frequência.*

(...)

Pesquisadora: *Estamos tendo outro momento na discussão.*

Cecília: *De desabafo, não é?* (fala para Guadalupe).

(...)

Cecília (mexendo com os braços e pernas): *Naquele momento, na sala eu vi que tinha muitas brincadeiras. Como eles falaram, parte dos meninos brincavam muito, mas eu estou falando sério... Às vezes eu não entendo a piada e a pessoa fica tirando onda.*

(...)

Pesquisadora: *E como você se sente quando a pessoa fica tirando onda?*

Cecília: *Ah! realmente eu fico meio chateada, fico com desconforto, como Guadalupe falou, mas....*

(...)

Pesquisadora: *Você tem vontade de fazer alguma coisa com relação a isso?*

Cecília: *Nada.*

Guadalupe: *Tem que começar a ler mais piadas para ver se aumenta o conhecimento.*

João Augusto (sorrindo): *Coleção boba em geral.*

Cecília: *Não, (olhando para baixo) nunca parei para pensar.*

Guadalupe: *Que você poderia mudar.*

João sorri.

Guadalupe: *Ela podia mudar. É porque o defeito é sempre na gente, mas você já parou para pensar que o defeito poderia ser em você?*

Cecília (colocando as duas mãos no rosto, responde): *Não.*

(...)

Guadalupe: *Eu acho que, se você se esforçar um pouquinho, consegue pegar as piadas.*

Cecília (apresentando Guadalupe, dirigindo-se à pesquisadora): *Olhe! Está vendo?*

Pesquisadora: *Aí, o que é isso?*

Guadalupe: *Não, o que eu estou dizendo é sério.*

Pesquisadora (dirigindo-se ao grupo): *O que, neste momento, ela está colocando?*

Guadalupe: *Não, é que você [Cecília] acha que a gente é assim.*

Cecília: *Não, Guadalupe, é [o jeito] de cada um, você entendeu?*

(...)

Guadalupe: *A gente está se divertindo...*

Toinho: *Num clima descontraído.*

Guadalupe: *Ela começa a dizer que não entendeu a piada, a gente não tem, já que está todo mundo tirando onda assim, se a gente parar e ficar sério para entender que ela não acompanha o nível da piada. (começa a sorri).*

(Cecília, com a mão na boca, começa a sorri).

Guadalupe: *Eu não acho que é um problema dela, uma coisa difícil não, (Cecília bate com uma das mãos na própria perna)... Não acho que é isso não, é questão de pouca maldade que ela tem. Isso não é ruim (olha para Cecília que está inquieta).*

Toinho: *Oh, meu Deus, que pessoa boa!*

Guadalupe: *Se está todo mundo rindo e eles tiverem que parar para ficarem sérios, para entenderem (se dirigindo a Cecília), não, Cecília, isso fica complicado. É claro que algumas vezes dá para fazer isso, mas às vezes não dá. Está rindo, ficar sério subitamente, não dá. Deu para entender o que eu quero dizer?*

(...)

Guadalupe (sorrindo) abraça Cecília (que permanece parada).

Toinho: *Está uma chamando a outra de burra.*

(Risos).

Guadalupe: *Acho que é questão de piada, não é questão de burrice, é questão de...*

Gael (17 anos): *Vivência.*

Guadalupe: *É.*

Ana Olívia (17 anos): *Malemolência (sic)*

João Augusto: *Sagacidade.*

Mário: *Perspicácia.*

Guadalupe (sorrindo): *É, depende da piada.*

Gael: *Potencial.*

Guadalupe (16 anos): *Depende da piada, do vocabulário.*

Toinho: *Potencial tabacudista (sic).*

(Risos prolongados e gerais).

(...)

Mário: *Pode dar um buft [murro].*

(...)

Toinho: *Eu já tinha jogado o sapato.*

(...)

Toinho: *Guadalupe, você está muito incisiva nas suas declarações. Ela deveria ponderar um pouco.*

(...)

Pesquisadora: *Cecília, você tem alguma coisa para falar sobre estes comentários?*

(Risos).

Cecília (coloca as duas mãos no rosto que está vermelho): *Estou me sentindo constrangida.*

A situação detalhada acima mostra-nos um processo de vitimização. A adolescente Cecília está sendo moralmente agredida, ou seja, enfrentando uma intimidação indireta, denominada por Simmons (2004) de agressão social entre garotas. O processo transcorre quando Guadalupe apresenta Cecília como exemplo de intimidação que ocorre entre eles na sala de aula. Cecília é motivo de gozação devido ao seu modo de compreender as piadas do seu grupo de amigos por ser diferente dos demais.

Inicialmente é chamada de “cara de cueca e bobona”, termos e expressões pejorativamente infantis que lhe são atribuídos por não compreender as piadas. O assédio vai aumentando para “emburrada” ou “burra”, complementando com julgamentos sobre o que lhe falta para compreender as piadas: “perspicácia, vivência e maldade”. Aconselham-na, com a “maior boa vontade, a ler qualquer coleção boba de piadas”, mas com um toque de ironia: “para aumentar o conhecimento”, objetivando que a intimidada possa se atualizar e acompanhar as piadas do grupo. Finaliza com um abraço na colega Cecília.

É interessante sinalizar que não foi Cecília diretamente que expressou o seu incômodo, mas foi a porta-voz do grupo, a intimidadora: “Está aqui um exemplo: Todo mundo ri da cara dela porque ela não entende a piada”. Grupo e intimidadora demonstram ser íntimos da intimidada - nesta cena específica -, compartilhando uma relação de amizade, pois a descrevem com bastante precisão em várias fases da explanação: “Quando ela fica com raiva da gente... e ela fica desse jeito... Emburrada... Mas depois ela esquece... Esqueceu ... Ela acha desagradável”. Amizades que formavam um grupo coeso e produtivo, conforme ficou demonstrado na observação participante, durante as aulas.

No nosso estudo, o que nos chamou a atenção foi o envolvimento afetivo e de amizade que a intimidada ou vítima havia construído com a intimidadora, sua amiga, deixando-a enredada numa situação de bastante infelicidade e desconsolo, pois os ideais de coleguismo e amizade foram traídos, resultando numa: “apatia infeliz”.

É importante destacar como a intimidadora líder, nestas circunstâncias, é acompanhada pelos intimidadores seguidores. O papel dos outros colegas ou da plateia/grupo de amigos na intimidação é importante. Além de reconhecerem e descreverem os sentimentos que a intimidada vivencia, eles incentivam a intimidação: “Bobona... Falta potencial tabacudista (sic)” (risos). Justificam a sua intolerância: “[Se] está todo mundo rindo e eles forem parar para ficar [em] sério para entender [em] [explicar a piada a Cecília], não, Cecília fica complicado”. Encontram uma solução para o impasse: que ela deveria “ler uma coleção boba de piadas” para “mudar” e acompanhar o “nível” do grupo. A intimidada sai do lugar de

vítima e passa a ser a responsável pela atitude de intimidação provocada contra ela pelo grupo. O grupo se alivia da culpabilidade pela intimidação, mantém a colega no grupo, ao tentar encontrar uma solução para o conflito, mas ao mesmo tempo apoia a colega, ao incentivá-la a meter um “buf” e “jogar os sapatos” na intimidadora que, “está chamando a outra de burra”.

Neste momento, o grupo toma uma posição contrária à do início da intimidação, reconhece o rebaixamento moral da colega e se volta contra a intimidadora, oferecendo uma solução para a intimidação indireta e agressão social com a intimidação direta e corporal, ou seja, o uso da violência.

Cecília se defende, alegando: “Não, eu não estou emburrada”. Informa ao grupo que não está se comportando de modo infantil e que pode encarar o fato, inclusive admite que realmente “é verdade, é sério”, sobre o fato de não entender as piadas. Depois, questiona diretamente um dos rapazes do grupo sobre o que estaria “errado”, na situação: “Qual o problema, rapaz?”, provocando uma reflexão que não é realizada. E pede, ao mesmo tempo, para a amiga silenciar: “Guadalupe, cala a boca!”, numa tentativa infrutífera de detê-la nas explicações.

No palco das atenções, reconhece e queixa-se: “Eu realmente não entendo a piada e a pessoa fica tirando onda”. A estranheza é que os amigos e a amiga, os quais têm um acordo de confiança e confiabilidade, se arvoram “a [em] tirar onda com a cara dela”, deixando-a aborrecida: “Ah! realmente eu fico chateada”. Concorde com a descrição dos seus sentimentos pela intimidadora e pelo grupo. Atenta, reage mais uma vez diante da ironia da intimidação: “Olhe, está vendo?”, falando diretamente com a pesquisadora. E procura trazer uma discussão sobre as diferenças nas relações sociais: “Não, Guadalupe, é [o jeito] de cada um, entendeu?” Mas não é atendida e parece desistir de um diálogo sobre esse assunto. Cecília, sozinha perante o grupo, vai silenciando, suas reações tornam-se corporais e termina: “Estou sentindo-me constrangida”. Mas, antes, recebeu o abraço da intimidadora.

Iremos tentar, agora, entender a dinâmica da situação acima e os sentimentos suscitados no final da cena pela intimidada, o sentimento de embaraço e de “apatia infeliz”.

Procuramos enlaçar Bruner (1990) para entendermos esta dinâmica, esse autor, ao discorrer sobre a psicologia cultural afirmou:

Uma psicologia culturalmente orientada não dispensa o que as pessoas dizem dos seus estados mentais, nem trata as suas declarações apenas como se fossem índices de previsão do comportamento manifesto. O que ela considera central é que a relação entre a ação e o dizer (ou a experiência) é, na realidade, na conduta vulgar da vida, interpretável. Assevera que há uma congruência publicamente interpretável entre o dizer, o fazer e as circunstâncias, e essas relações governam o modo como

conduzimos as nossas vidas uns com os outros. Há, ademais, procedimentos de negociação para voltar à norma quando essas relações canônicas são violadas (BRUNER, 1990, p. 29).

O depoimento da intimidada conta do seu estado mental e emocional até chegar à apatia infeliz e ao sentimento de constrangimento. Experimentou pressão de um dos rapazes para partir para o confronto aberto: Meter um buft [murro] e jogar sapatos na intimidadora, mas não aderiu à ideia. A resistência ao confronto direto é típica das reações descritas pela pesquisa de Simmons (2004) sobre a agressão oculta entre garotas:

Em um mundo que socializa as meninas para prezar os relacionamentos e o carinho acima de tudo, o medo do isolamento e da perda tem uma enorme influência sobre as suas decisões a respeito de conflitos, afastando-se do confronto direto (SIMMONS, 2004, p.86)

Cecília precisou fazer um grande esforço para manter os laços de amizade com a intimidadora e com o grupo. Laços baseados na afinidade e igualdade, além de, acrescentamos, na perspectiva de Rezende (2002), na confiança. Leal àquelas afinidades construídas no contexto escolar, Cecília, diante do conflito exposto: rebaixamento moral experimentado publicamente x relações com os amigos, opta por permanecer *no e com* o grupo de pares em vez do confronto direto, pois foi neste grupo que ela constituiu seus novos papéis e identidade social. Optar pelo confronto poderia significar perdas maiores, tais como as amizades de longos anos. Devemos considerar a pressão numerosa dos intimidadores seguidores que, nesta cena, isolam e deixam a vítima numa situação de desequilíbrio de poder.

Devemos levar em conta que, no relato, a intimidação ocorreu, principalmente, na relação entre as garotas; houve a especificidade na resposta e na dinâmica da situação configurada. Acreditamos que a resposta de Simmons (2004) sobre o comportamento das garotas em evitar o confronto direto, uma vez que a agressividade não é um sentimento esperado nas meninas, é uma argumentação que nos ajuda a entender a resposta silenciosa de Cecília. Ela se sacrifica para manter a relação de amizade.

Outra situação que provoca a “apatia infeliz” é a constatação da não tolerância para com o diferente na relação de amizade, que prega os valores da igualdade. Guadalupe mal escuta Cecília quando esta diz: “Não, Guadalupe, é [o jeito] de cada um, entendeu?”, permanecendo, no entanto, o desejo de querer mudar Cecília.

A manutenção da amizade não é só de interesse da intimidada. Há valorização por parte da intimidadora, pois tanto ela *educadamente* encurralava a intimidada quanto fez gestos de aproximação e envolvimento físico (os abraços) junto à intimidada. Sentiu-se bastante à

vontade, porque tinha o apoio do grupo, explicando e oferecendo respostas prontas para solucionar aquele conflito que a incomodava.

A história da violência é uma história da vítima. Debarbieux (2002), numa conferência internacional sobre violência nas escolas, alerta sobre a importância da garantia da tolerância ao diferente, através dos direitos humanos fundamentais. Alerta sobre o papel relevante da prevenção da violência nas escolas, a partir da adoção de medidas de intervenção que não levem em conta somente as violências espetaculares, pois, quando estas acontecem, já é tarde demais; dessa forma, o foco da prevenção devem ser as pequenas violências cotidianas, ou seja, a intimidação direta e a indireta.

Os levantamentos de vitimização mostram que o stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão destabilizador quanto um único ataque grave e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares (DEBARBIEUX, 2002, p. 82).

Acompanhar as falas entre os adolescentes, expressas no GF III, e a produção dos sutis raciocínios que culpabilizam a vítima e desconsideram suas reações de resistência diante da intimidação, nos remete a ideia de Debarbieux (2002) de que a violência é um fenômeno *lentamente* construído nas interações sociais cotidianas, repetidamente expressas, ao ponto de resultarem numa vítima imobilizada e solitária, impossibilitando qualquer reação conjunta preventiva para estancar atos espetaculares de violência e intimidação no interior da escola.

Compreender esta penetração gradual da intimidação nas relações interpessoais e no cotidiano escolar é importante para a criação de intervenções específicas e que considerem o contexto e os atores envolvidos na intimidação.

Paradoxalmente, a intimidação entre adolescentes pode ser considerada como atitudes, típica da adolescência, criando dúvidas quanto ao momento de intervir ou não. Assim, como distinguir entre atos esperados do desenvolvimento na relação entre os adolescentes da intimidação entre os pares? A resposta de Debarbieux (2002) é conhecer a história da vítima. História que possa nos informar sobre os sentidos e consequências presentes nas vítimas e que, no presente estudo, foi acompanhada inicialmente pela observação participante e finalizado com os grupos focais. Conhecimento que nos vale para pensar intervenções cuidadosas de enfrentamento da intimidação no interior da escola.

### 4.3.e 5º Núcleo: A próxima vítima

*Eu sinto, eu fico brava assim, com raiva da situação, porque é tão injusto o que acontece você pegar e por puro prazer seu, porque tem uma forma egoísta, uma forma de pressão, para você sentir prazer, você tem que machucar os outros, você vai tirar o bem-estar daquela outra pessoa ..., acho que revolta. O que está acontecendo, o que eu posso fazer com...isso? Vou chegar lá e vou falar o que estou sentindo para eles? Sim, mas ao mesmo tempo que revolta, tenho medo de ser vítima, de ser a próxima vítima. (Ana Olívia, 18 anos).*

(...)

*O que a gente fez aqui é uma parte do que acontece lá fora, é uma cena parada. Eu já presenciei... algumas cenas, não iguais a essa, bem parecidas .... O outro ficava indefeso ... E, depois, fiquei pensando: o que poderia fazer? Eu peguei e fiquei pensando: será que eu não deveria ir lá e falar para ele que ... e estava machucando aquela outra (pessoa)? Eu fiquei pensando assim depois. Fiquei pensando, sei lá... Chegaria lá para ele e iria ... Falaria que ele estava sendo... Para [a] gente que estava de fora, ele é pior. Não estou conseguindo explicar... Por que está fazendo aquilo com ela? Eu fiquei assim pensando: por quê? ... Por mais que a gente ache que faz, as cenas aqui são de fato verdade, e o que a gente pode fazer com relação a isso? Não sei, porque a gente sente uma grande injustiça quando isso acontece. **E quando for a gente, quem vai nos acolher?** Eu sei porque eu vejo no ambiente [em] que convivo e, às vezes, o cara está debochando: ou eu rio junto, por mais que não queira, porque é engraçado, ou fico imparcial; se eu fico imparcial, e acho que, [ao] ficar imparcial, estou concordando com ele, mas eu penso ficar imparcial, eu não estou fazendo nada. E, também, teve uma vez [em] que aconteceu uma coisa, eu fui tentar ajudar de fato, eu não sei se eu fui... Se agi certo, para mim eu estava agindo certo, mas fiquei pensando: se eu não tivesse feito nada, acho que teria sido pior. E ver assim essas cenas é legal, porque pude refletir mais como eu poderia agir se alguma coisa acontecesse, porque aconteceu com pessoas próximas a mim, e eu me senti muito mal, muito pior, além [de que], se fosse uma pessoa desconhecida, eu ia me sentir mal, e com uma pessoa próxima... [eu] ia sentir mais carinho... (Ana Olívia, 18 anos).*

O recorte acima foi extraído do GF I, após a análise das imagens produzidas pelos alunos em grupo sobre a intimidação. Os alunos refletiram sobre o papel de quem observa na cena de intimidação, ou seja, o observador, ator social que demonstra uma visível angústia diante da situação e que nos chamou a atenção. Por isso iremos desenhar uma análise sobre o papel, a função e a psicologia do observador no fenômeno da intimidação.

Nas pesquisas sobre intimidação, o observador é considerado um ator que faz parte do fenômeno. Fante (2005, p. 73) o denomina de *espectador*. “É o aluno que presencia o bullying, mas não o sofre nem o pratica. (...) Adota a lei do silêncio por temer se tornar um novo alvo para o agressor”. Considera ainda que estes atores sociais têm consciência da agressão e de que seus direitos fundamentais, enquanto estudantes, estão sendo quebrados, assim como a garantia de uma escola segura.

Simmons (2004) encontrou a figura da *intermediária*, que tanto é amiga da intimidadora quanto da intimidada. A intermediária seria aquela pessoa que amortece os embates numa sociedade em que o conflito aberto entre garotas é condenado. Acrescenta: “a intermediária

ajuda a filtrar e amortecer a raiva que, de outra forma, fluiria livremente entre as meninas” (SIMMONS, 2004, p. 144).

Lopes Neto (2005, p. S167-S168) adota o termo *testemunha(s)* da intimidação, que geralmente representa(m) “a maioria dos alunos que não se envolvem diretamente como alvo da intimidação por medo de ser[em] a[s] próxima[s] vítima[s]”. Informa que o silêncio destes atores é interpretado pelo intimidador como “aprovação” e pelos professores como se houvesse “tranquilidade” na sala de aula. Continua, afirmando que a maioria das testemunhas “não aprovam” a intimidação.

Encontramos uma subdivisão nas classificações para o papel de observador para Lopes Neto (2005, p. S168), teríamos: “as testemunhas auxiliares (participam ativamente da agressão), os incentivadores (incitam e estimulam o autor), os observadores (só observam e/ou se afastam) e os defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão”.

Smith (2002), baseado em Salmivalli et al, traz uma classificação sobre os papéis dos observadores que coincide com a de Lopes Neto: teríamos “os defensores (que defendem as vítimas) e os circunstantes (que se mantêm à margem)” (SMITH, 2002, p. 190).

Dentre as classificações acima, optamos pela denominação: observador. O observador é aquele ator social na intimidação que observa a cena. Neste papel social, ele pode ser observador ativo e observador passivo. No papel de observador ativo, ele colabora com o intimidador durante a prática do fenômeno, através de comportamentos que incentivam a intimidação, e, neste perfil, adquire a característica de observador cúmplice. No papel de observador passivo, ele não participa da intimidação, nem apresenta atitudes que sinalizam apoio ao intimidador, mas presencia, como uma testemunha, a intimidação. Neste papel, ele é denominado de observador não cúmplice na intimidação.

Tanto nos papéis de observador cúmplice como no papel de observador não cúmplice, a função deste ator social é a de ser plateia para a cena de intimidação. Diante deste papel e neste lugar, ele percebe o risco de vir a ser foco da intimidação e, por esse motivo, tentará escapar, porque tem medo de ser a próxima vítima. Para tanto, já que com frequência se encontra no local da cena e mantém relações com os envolvidos, irá praticar processos psicológicos de negociações interna e externa (com o meio ambiente) com o intimidador e com os outros atores sociais. Papel que apresenta qualidades e funções, a depender das relações afetivas desenvolvidas e das circunstâncias em que ocorre o fenômeno.

No recorte acima, acompanhamos as reflexões do observador não cúmplice expressando a sua “raiva” diante da cena em que detecta o “prazer egoísta” do intimidador em

desequilibrar psicologicamente a sua vítima, prazer que, no discurso, o observador não cúmplice condena: “Revolta... Acho injustiça”. Internamente, o observador não cúmplice não concorda com o intimidador, sua consciência percebe a injustiça e o desequilíbrio de poder, mas não pode expressar uma condenação declarada, porque isto desencadearia um confronto direto, situação temida, pois correria o risco de ser a próxima vítima, daí ele se refugiar no seu medo. Externamente, com esta atitude, ele imprime ao seu papel de observador não cúmplice uma função de testemunha passiva que garante ao intimidador livre ação no processo de intimidar já que não haverá intromissão ou censura, por parte do observador não cúmplice, por seu ato praticado.

Porém, a preocupação com a vítima é patente, pois ele se revolta e se pergunta o que poderia fazer diante da cena que ele condena. O observador não cúmplice encontra duas soluções para o problema: uma seria um questionamento aberto dirigido ao intimidador: “Vou chegar lá e vou falar o que estou sentindo para eles?” Responde: “Sim”. Contudo, pondera: “Mas ao mesmo tempo que revolta, tenho medo de ser vítima, de ser a próxima vítima”. Ação que puxaria para um embate direto, o qual ele quer evitar, uma vez que o colocaria na mira do intimidador, virando alvo e vítima, posição que ele abomina. Para tanto, sacrifica o senso de justiça e impera o medo da intimidação, que o imobiliza.

A segunda solução é o contato direto com a vítima:

*Houve uma vez, que aconteceu uma coisa, fui tentar ajudar de fato, não sei se eu fui, se agi certo, para mim eu estava agindo certo, mas fiquei pensando: se não tivesse feito nada, acho que teria sido pior (Ana Olívia, 17 anos).*

O observador não cúmplice, ao apoiar a vítima, alivia a tensão interna, por ter praticado a justiça que ele desejava, e externamente (socialmente) demonstra sua lealdade ao intimidado, porém oferece um apoio inseguro, pontual: “não sei se agi certo”, ação em que ele duvida da eficácia: “Se não tivesse feito nada, acho que teria sido pior”. Sabemos que a intimidação é um fenômeno de difícil solução, apresenta diversas causas e caracteriza-se por ser multifacetado. Realmente, soluções pontuais reduzem a tensão, mas não garantem uma resolução definitiva.

O tema da injustiça é uma preocupação presente no discurso do observador não cúmplice. Martiriza a sua consciência e toma conta do clima escolar. Sem justiça não é possível viver num mundo igualitário e seguro. A falta de segurança afetiva, por parte dos pares ou da instituição educacional, em salvaguardar um clima social adequado para a aprendizagem aciona outro medo no observador não cúmplice: o *desamparo*, transparecido no relato a seguir:

*O que a gente pode fazer com relação a isso? Não sei, porque a gente sente uma grande injustiça quando isso acontece; e quando for com a gente, quem vai nos acolher?* (Ana Olívia 17 anos).

Dessa forma, o observador não cúmplice demonstra dois medos: o de ser a próxima vítima e o medo do desamparo. Evitar a intimidação é uma esperança utópica, pois, a qualquer momento, por causa de qualquer motivo, o observador não cúmplice pode ser a próxima vítima. Ele não tem um controle sobre o ataque. Contudo, ser atacado sem chances de defesa e não poder contar com um apoio afetivo dos pares ou da instituição escolar é desolador: “Quem vai nos acolher?” Este questionamento nos remete para o clima de tensão que ronda as relações sociais na sala de aula, espaço que deveria ser acolhedor e empático para a aprendizagem, mas, devido à banalização dos atos de violência acaba por criar um clima tenso e constrangedor.

Uma preocupação do observador não cúmplice é o sentimento de injustiça. O observador não cúmplice está ciente de que os seus direitos de desfrutar de um ambiente escolar acolhedor e seguro, livre dos diversos tipos de violência, estão sendo violados: “O que a gente pode fazer com relação a isso? Não sei, porque a gente sente uma grande injustiça” (Ana Olívia, 17 anos).

A percepção do sentimento de injustiça nestes adolescentes contrai as ideias estandardizadas sobre adolescência turbulenta e alienada; estes adolescentes apresentam um afinado senso de justiça, vontade de transformação social e desejo de mudança diante da intimidação que a vítima experimenta. Tentativas heróicas que encontram barreiras institucionais, localizadas na falta de apoio da unidade educacional ou na ausência dos seus pares. Sozinho, desiste e torce: “Nunca vai [vá] acontecer comigo”.

A desistência de enfrentar a intimidação é uma resposta ao medo de cair nas teias da humilhação, perdendo status social no grupo de pares, prestígio, respeito e correndo o risco de ser ridicularizado e, até, ser excluído. O observador não cúmplice desiste da batalha heróica, sucumbindo diante da ameaça de ser a próxima vítima e admite que, às vezes, desliza para o papel de observador cúmplice, ao admitir: “eu rio junto” (Ana Olívia, 17 anos), demonstrando a complexidade e ambigüidade dos sentimentos e sentidos que o adolescente enfrenta.

O observador cúmplice, na intimidação pratica duas ações que denunciam a cumplicidade no processo de intimidação. Na primeira, ação ele “ri junto” e, na segunda, ele “fica imparcial; ficar imparcial” significa que está “concordando com ele” (com o intimidador). Nestas duas atitudes, o observador cúmplice negocia consigo mesmo (internamente) e com o contexto do qual participa (externamente). No momento de

negociação interna, o riso supre funções psicológicas de proporcionar satisfação pessoal com o rebaixamento moral do colega, que o observador cúmplice considera inferior, naquela cultura escolar.

A função externa do riso é emitir sinais ao intimidador de que é seu cúmplice na encenação, pois, ao rir, aprova a intimidação. Considerando o ponto de vista de Bérghson (apud ALBERTINI, 1999), o riso teria a função de *corrigir e restabelecer* a ordem social; neste contexto, o riso dos observadores cúmplices regula a intensidade da intimidação dirigida contra a vítima ao mesmo tempo que comunica ao intimidado sobre o “erro” da sua ação. Este mesmo riso de cumplicidade promove a frequência da intimidação, uma vez que o intimidador tem a garantia de um público cativo.

Outra alternativa ao riso, para firmar a cumplicidade do observador com o intimidador líder, é a imparcialidade. A imparcialidade tem como função psicológica aliviar o observador cúmplice num confronto direto com o intimidador, caso fosse chamado para julgar ou emitir opiniões contra o intimidador. O observador cúmplice se mantém *neutro*, não o comprometendo nem com o intimidador, nem com a vítima. A imparcialidade beneficia o observador cúmplice, que justifica: “É aquele negócio, ah! é com os outros, não é comigo, então, não tenho nada a ver. Nunca vai acontecer comigo” (João Augusto, 16 anos). Essa função externa de imparcialidade assegura ao intimidador que não terá intromissão de algum crítico durante o processo de intimidação.

Durante toda esta análise, pontuamos a dinâmica da intimidação e as relações que o observador desenvolve com o intimidador e com a vítima, demonstrando o significado e o peso que o grupo de pares ocupa na vida dos adolescentes, chegando ao ponto de sacrificar o seu senso de justiça a favor da manutenção da relação, haja vista o seguinte depoimento: “Mas quando são meus amigos que estão ali, que estão ali humilhando alguém, é como se fosse um filtro, um filtro que como se eu não percebesse (...). Eu acho que isso se dá com relação (...). É pelo grau de afeto” (Gael, 17 anos).

A intensidade da intimidade e afetividade entre os amigos interfere no julgamento do observador, jogando-o no papel de observador cúmplice ou não cúmplice. Afetividade que cria um filtro que desarma o observador de críticas e julgamentos, diante da intimidação, filtro que seleciona as imagens e minimiza a ação intimidatória. Filtro que preserva e protege a amizade, cara ao adolescente, mas ao mesmo tempo abandona a vítima. A amizade como um campo intersubjetivo para que o sujeito possa espriar sua intimidade, constituir vínculos leais, sinceros e confiáveis. Vínculos que o apoiam para se lançar no mundo e que apaixonadamente são construídos. E como a paixão é cega, seria insuportável admitir que o

seu amigo é o intimidador. Por isso o uso do filtro que ajuda o observador neste momento cúmplice a não romper com o amigo intimidador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a intimidação a partir do ponto de vista da psicologia sociocultural, procurando compreender os significados e sentidos produzidos por adolescentes pertencentes a classes sociais distintas, mas com um ethos cultural em comum, acerca dessa temática no contexto escolar, foi o nosso desafio. Objetivo que acreditamos ter alcançado ao explicitarmos a dinâmica das práticas de intimidação significadas conforme as relações de proximidade ou distância afetiva que os adolescentes mantinham com seus pares.

Durante o processo de investigação do fenômeno em pauta, materializado desde a observação participante até a realização dos grupos focais, foi possível acompanhar as interações sociais que, em alguns momentos, eram perpassadas por práticas de intimidação, as quais foram naturalizadas tanto pelos envolvidos quanto pelos docentes. Os procedimentos de observação e grupo focal utilizados foram imprescindíveis para investigação de uma prática que não costuma ser deliberadamente admitida, dada a sua condição de socialmente condenada.

O grupo focal foi uma estratégia inicialmente planejada para apenas um encontro. Contudo, o tempo no campo e a riqueza alcançada no GF I nos animaram para a realização de mais um encontro – GF II com todos os alunos da turma – e o grupo de fechamento GF III com apenas os participantes do primeiro encontro que, nessa ocasião, foram submetidos à autoscopia.

O contexto de grupo orientado por um tempo de aquecimento e com recursos corporais na produção de situações de fato animou os adolescentes, colaborou para o envolvimento com a pesquisa, conforme demonstra uma fala colhida no GF I: “[agora] se deu uma reflexão legal sobre o bullying” (Mario, 16 anos); “agora foi muito mais maduro” (Ana Olívia, 17 anos). O intervalo de tempo entre os grupos também foi favorável à elaboração da temática: “a experiência tipo botar o pensamento em ordem sobre o que a gente estava discutindo e sobre essa conversa agora, tirar novas conclusões e todo o grupo tentar homogeneizar um pensamento” (João Augusto, 16 anos, GF III).

As relações de amizade, a preocupação com a coesão grupal, o risco de isolamento social ou a perda do status no grupo de pares, os valores estabelecidos pela cultura construída

e compartilhada no contexto escolar e a orientação sexual formam um conjunto de aspectos balizadores que orientavam os adolescentes nos seus posicionamentos de conformação/indignação diante das práticas de intimidação.

Baseamo-nos nos elementos da matriz sócio-histórica e consideramos a interferência dos processos socioeconômicos, histórico-culturais e políticos enquanto circunscritores das práticas de intimidação que ocorrem entre o grupo de adolescentes investigado.

Nesse sentido, o que mais nos chamou atenção foi o desdobramento das “brincadeiras inocentes”, praticadas entre amigos. E como o intimidador se garante na relação de amizade e no mascaramento da intimidação com conotação de brincadeira, para se livrar de julgamentos morais, por parte do amigo (que não tem coragem de condená-lo) e por parte dos adultos (que não levam a sério este tipo de intimidação), o que resulta numa liberdade moral do intimidador para continuar a perpetuar um ciclo de intimidação.

Os alunos que praticaram esta modalidade de violência relacional usufruíram da relação de amizade e da confiança conquistada, demonstrando não desejarem romper com o intimidado, nem serem vistos com maus olhos pelo mundo adulto, tanto que revelaram isso contínuas vezes, como disse Paulo (16 anos) durante o GF II: “continuo a dizer que não é de mau gosto” [a brincadeira inocente].

O GF III foi marcado pela “revelação” dos que se sentiam intimidados, particularmente Gael (17 anos) - que sofria discriminação por sua opção por cinema e por ser submetido a um jogo corporal de intimidação – e Cecília (17 anos) – que relatou o seu desconforto em ser chacoteada por não conseguir acompanhar o nível das piadas dos amigos. Entendemos que a revelação foi possível por dois fatores: recurso imagético e procedimentos éticos. Nesse terceiro encontro, submetemos os adolescentes à situação de autoscopia, ou seja, eles puderam “se ver” na tela “dramatizando” situações de intimidação. Essa situação, além de servir de gatilho para uma reflexão compartilhada entre os colegas de grupo sobre os sentimentos e sofrimentos de alguns membros, vítimas da intimidação, oportunizou, também, aos observadores e intimidadores melhor se posicionarem, refletirem, se exporem e, quem sabe, se sensibilizarem diante da dor do colega na intimidação.

Sobre os procedimentos éticos compreendemos que as queixas dos adolescentes no último grupo focal só foram possíveis porque construímos uma relação de confiança com eles ao longo do contato diário e garantimos que as observações não seriam usadas contra os mesmos. Posicionamento ético que permitiu a redução da tensão diante de possíveis julgamentos da adulta pesquisadora. Não foram raras as vezes em que eles testaram essa

garantia, quase sempre expressando o temor de que nós os denunciássemos ao SOE ou à administração do colégio.

Podemos ainda dizer que o momento de “revelação” também nos surpreendeu porque foi de encontro ao que os estudos anunciam sobre a vítima, principalmente dessa idade, que geralmente não revela ao adulto seu sofrimento, fato que a deixa vulnerável aos ataques e a impede de decidir pela adoção de medidas enérgicas, ao lado dos adultos responsáveis, contra a intimidação (FANTE, 2005; OLWEUS, 2004; LOPES NETO, 2005).

Os resultados alcançados ao longo de todo o processo de investigação levam-nos a concluir que, diante do fenômeno da intimidação entre pares adolescentes no contexto escolar, devemos considerar a centralidade das configurações grupais e as relações afetivas construídas pelos adolescentes nos anos de convivência no colégio. Relações sociais que, ao serem acolhidas em grupos: **a.** deixam os adolescentes mais cientes da dinâmica e qualidade das suas interações sociais no espaço escolar (principalmente na sala de aula); **b.** tornam-nos mais cômicos dos tipos de intimidação que ocorrem nas relações interpessoais; **c.** na situação grupal, favorecem o compartilhar de ideias e sentimentos sobre o fenômeno de intimidação; **d.** incentivam o apoio afetivo, fortalecendo a coesão grupal; **e.** incentivam a criação de relações orientadas pelo princípio do respeito às diferenças tanto no contexto escolar quanto no social de um modo geral; e, **f.** ampliam o diálogo entre os adolescentes e os professores.

Podemos perceber que as situações de intimidação são recorrentes justamente porque não há nenhum tipo de intervenção sobre ela. Consideramos que uma intervenção eficaz pode ser garantida com o envolvimento daqueles que, no contexto escolar, vivenciam oportunidades pedagógicas com os alunos.

Observamos que o presente estudo, ao mesmo tempo que nos preocupou -, dada a disseminação e paradoxal invisibilidade das práticas de intimidação - também nos esperançou com as consistentes reflexões dos adolescentes em grupo demonstrando interesse em entender a intimidação e construir novas relações entre pares.

Finalmente é importante citar o Programa Escola Aberta, proposta de política pública educacional do Governo Federal sob a coordenação do MEC/FNDE/SECAD, em parceria com a UNESCO. Passou, em 2005, para a responsabilidade da Unidade Local no Estado (ULE), consolidado pela organizado pelo Governo do Estado de Pernambuco a partir de 2006. Pelos resultados positivos, este projeto recebeu, em 2007, um maior apoio efetivo e financeiro do Ministério da Educação e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para ampliação do programa, abrangendo 416 escolas dos centros urbanos da capital e do interior, com o objetivo de promover atividades de lazer, cultura,

esportes e inclusão digital nas escolas estaduais e municipais durante os finais de semana. O foco principal é a redução e prevenção da violência<sup>61</sup> na escola. Visa a ações como a formação de jovens para a cidadania, integração entre escola e comunidade; finalmente procura desenvolver o diálogo, a cooperação e a participação entre os estudantes, seus familiares e as equipes de profissionais que atuam na escola.

As medidas de enfrentamento ao fenômeno da intimidação não precisam ser especificamente voltadas para a repressão na unidade de ensino ou ao adolescente. Mas buscar a adoção de estratégias para a valorização e capacitação deste estudante em seu ambiente de convivência e lazer, envolvendo as várias instâncias governamentais na formulação e efetivação de políticas públicas educacionais, pensando a escola de uma forma ampla. Pois o estabelecimento de ensino é um contexto de desenvolvimento para todos os atores sociais – crianças, adolescentes, adultos, família e seus docentes

---

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/arquivos/censo-2006/taxas-mov-rend-esc-ensfund-gmdpa.xls>> Acesso em 27.jun.2007 e <<http://www.escolaaberta-pe.com.br/>> Acesso em 28.dez.2008.

## 6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. 4. ed. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: Contribuições para o debate metodológico. In BOCK, A. M. B., GONÇALVES M. G. M. FURTADO, O. (Org.) **Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

\_\_\_\_\_. OZELLA, S. Núcleos de significações como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília. v. 26, n. 2. 2006. Disponível em:  
<[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=is](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=is)> Acesso em: 27.fev.2008.

ALBERTINI, V. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: FGV, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio-histórica. In ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artemed, 2004. p.93-112.

ANTUNES, D. C.; ZUIN A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 20, n.1, jan./abr. 2008. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822008000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004)>  
Acesso em 13.ago.2008.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**. Campinas, v.19, n.47, dez. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000400002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000400002&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso 04.nov.2008.

ARAÚJO, M. F. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 7, n.2, p. 3-11, jul/dez.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a02.pdf> Acesso 24.abr.2007.

BANDEIRA, L. ; BATISTA A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.10, n.1. Jan. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100007&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em: 24.fev.2008.

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10303/000593840.pdf?sequence=1> Acesso em 14.dez.2008.

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violências nas escolas e políticas públicas**. Tradução: Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf> Acesso em 23.mar.2007.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In BOCK A. M. B.; GONÇALVES M. G. M.; FURTADO O. (Org). **Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, A. M. B.; FURTADO O. A psicologia no Brasil e suas relações com o marxismo. In JACÓ-VILELA A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. p. 503-512.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Tradução: Marcos A G. Domingues. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Actos de Significado para uma psicologia cultural**. Tradução: Vanda Prazeres: Lisboa, Portugal: Edições 70, 1990.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha. 2000. (Folha explica).

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27 n°1, jan./jun. 2001. Disponível em:<[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-9702200100010009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702200100010009)> Acesso em 12.set.2005.

\_\_\_\_\_. **A violência nas práticas escolares de adolescentes**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1411436424503.DOC>>. (S.l.) Acesso em 13.fev.2008.

CARVALHOSA, S. F; LIMA, L; MATOS, M. G. Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análises Psicológicas**. 4 (XIX): 523-537. 2001 Disponível em:<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>> Acesso em 31.mai.2007.

CASTRO, L. R. Da selvagem diversidade, das desigualdades e do isolamento. In CASTRO, L. R. **A Aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

CASTRO, M. G. Violências, juventudes e educação: notas sobre o estado de conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos**. v. 19 n. 1. jan.jun. 2002. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev\\_inf/vol19\\_n1\\_2002/vol19\\_n1\\_2002\\_1artigo\\_5\\_28.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol19_n1_2002/vol19_n1_2002_1artigo_5_28.pdf)> Acesso em: 12.dez.2007.

CHARLOT, B. A Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. 2002 - SciELO Brasil **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>> Acesso em: 28.jan.2008.

COIMBRA C.; BOCCO F.; NASCIMENTO M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v.57, n.1, jun. 2005. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/seer/lab19/ojs/viewarticle.php?id=11&layout=html&locale=pt&locale=en>> Acesso em: 24.fev.2007.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**. Natal, v.8, n.3, 505-513, set/dez/2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000300018&script=sci\\_arttext&tlng=in](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000300018&script=sci_arttext&tlng=in)> Acesso em: 17.ago.2008.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1986.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967 – 1997). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n 1, p. 163-193, jan/jun. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011)> Acesso em 27.ago.2007.

\_\_\_\_\_. “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violências nas escolas e políticas públicas**. Tradução: Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO. 2002. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>> Acesso em 27.ago.2007.

DEVINE, J. A mercantilização da violência na escola. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violências nas escolas e políticas públicas**. Tradução: Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720POR.pdf>> Acesso em 27.ago.2007.

ERIKSON, E. **Infância e Sociedade**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1976.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, São Paulo: Versus. 2005.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.116, julho/2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_abstract&tlng=en)> Acesso 13.mai.2008.

FUNK, W. A violência nas escolas alemãs: situação atual. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722POR.pdf>> Acesso em: 04.ago.2007.

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In CASTRO, L. R.; CORREA, J. (Org). **Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU Editora. FAPERJ. 2005. p. 233-250.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In GASKELL, G.; BAUER M. W. (ED.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático.** Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 4. Ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 64-89.

GOODE, W. J, HATT, P. K. Como construir um questionário. GOODE, W. J.; HATT, P. K. In **Métodos em pesquisa social.** Tradução: Carolina Martuscelli Bori. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

GUERRA, A.; et al (Org.). **Classe média. Desenvolvimento e crise.** São Paulo: Cortez. 2006.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas.** 11.ed. São Paulo: Summus, 1996.

HAYDEN C., BLAYA C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas: dez abordagens européias.** Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722POR.pdf>> Acesso em: 04.ago.2007.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio Séc XXI.** São Paulo: Nova Fronteira. S/d. Versão eletrônica, 3.0.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura.** Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KAHHALE, E. M. S. P. Gravidez na Adolescência: orientação materna no pré-natal. In OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas. A visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

KAIUCA, M. A. Com um lápis e um papel... cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos Colégios de Aplicação. **Ensaio: avaliação política pública. Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n.45, p. 1013-1044, out./dez. 2004. Disponível em: : <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a07.pdf>> Acesso em 04.nov.2008.

LAPASSE, G. As microsociologias. Tradução: Lucia Dídio. **Série Pesquisas em Educação.** 1 ed., v.9. Brasília: Líber livro e editora. 2005.

LATERMAN, L. **Violência e incivildade na escola. Nem vítimas nem culpados.** Florianópolis/SC: Letras Contemporâneas. 2000.

LOPES NETO A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria.** Rio Janeiro, 5 Supl, S164-S172, 2005.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt)> Acesso em 10.dez.2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Temas básicos em educação.** São Paulo: E.P.U. 1986.

MARTINS, M. J. D. Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. **Análise Psicológica.** 4 (XXIII): 401-425, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a05.pdf>> Acesso em 17.mai.2008.

MARTINS, P. H. Ação pública, redes e arranjos familiares. In FONTES; B.; MARTINS, P. H. (Orgs.). **Redes, práticas associativas e gestão pública.** 1.ed. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2006.

MENDONÇA, E. S. **Práticas discursivas sobre participação política juvenil: entre os prazeres, orgulho e sacrifícios.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

MENEZES, J. A.; ARCOVERDE L. R.; LIBARDI S. S. A pesquisa-intervenção com adolescentes: oficina como contexto narrativo sobre igualdade e diferença. In CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

MENEZES, J. A. **Do si mesmo ao outro: Vicissitudes da subjetivação política na contemporaneidade.** 240p. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2004.

\_\_\_\_\_. Dialogando sobre igualdade e diferença com jovens: estudo de caso. In VASCONCELOS, F.; FREITAS, G. (Org.). **Cultura lúdica, discurso e identidade na sociedade de consumo.** Fortaleza: Expressão Gráfica. 2005.

MONTOYA, I. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas: dez abordagens européias.** Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722POR.pdf>> Acesso em: 04.ago.2007.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix. 1993.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama. Introdução à teoria e à práxis**. Tradução: Dr. Antônio C. Mazzaroto Cesarino Filho. São Paulo: Mestre Jou. 1974.

MUSS, R. **Teorias da Adolescência**. Tradução Instituto Wagner de idiomas. Revisão técnica: Maria Luiza C. Ferreira. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1976

NOGUEIRA, A. M. A construção da excelência escolar. Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO N.(Org.). **Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.28, abr/2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003)> Acesso em: 28.ago.2008.

NOGUEIRA, R. M. C. P. A. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. **La Revista Iberoamericana de Educación**. n.37, jan-abr./2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie37a04.htm>> Acesso em 11.set.2007.

OLIVA, A. Desenvolvimento social durante a adolescência. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação. v.1. Psicologia evolutiva**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

OLIVEIRA, M. K. História consciência e educação. **Coleção memória da pedagogia. Lev Semenovich Vygotsky uma educação dialética**. Rio de Janeiro: Ediouro. 2005.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. 1993.

OLWEUS, D. **Acoso escolar “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones**. Disponível em: < <http://www.el-refugio.net/bullying/Olweus.pdf>> Acesso em 22.jun.2007.

\_\_\_\_\_. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. 2.ed. (reimpresión) Madrid. España: Ediciones Morata, 2004.

ORTEGA, R. O projeto de Sevilha contra violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722POR.pdf>> Acesso em: 10.ago.2007

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez. 2003.

PERALVA, A O Jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, mai/jun/jul/ago/1997, n.6, set/out/nov/dez/1997. Disponível em <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_04\\_ANGELINA\\_PERALVA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf)> Acesso em: 13.fev.2008.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental**. Dissertação de mestrado defendida em fevereiro/2006. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <[http://www.bdtd.ufscar.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=925](http://www.bdtd.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=925)> Acesso em: 31.mai.2007.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sobre a perspectiva de gênero**. Dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007. Disponível em: <<http://www2.usp.br/portugues/conteudo.php?dir=/uspfacil/entidades/bibliotecas.htm>> Acesso em: 29.dez.2007

REY, G. F. A psicologia soviética: Vigotsky, Rubistein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980. In JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed. 2006.

REZENDE, C. B. **Os significados da amizade: duas visões de pessoa e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ROJAS-BERMÚDEZ, J. G. **Introdução ao psicodrama**. Tradução: José Manoel D’Alessandro. 3ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

ROMERO, S. M. A Utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia.. In SCARPARO, H. (Org.). **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

SADALLA, A. M. F. A. LOROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set/dez/2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>> Acesso em 17.mai.2008.

SANTOS, S. E. B. **A experiência de ser ex-esposa: uma oficina sociopsicodramática como intervenção para problematizar a ação clínica**. Dissertação defendida em 15.05.2006. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Universidade Católica de Pernambuco. Texto em cd.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Ensaio, avaliação, política pública. Educação**. Rio de Janeiro, v.12, n. 45, out/dez. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)> Acesso em 05.nov.2008.

SELLTEZ, C. JAHDA, M. DEUTSCH, M. COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U. 1974.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Tradução, Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SIMMONS, R. **Garota fora de jogo. A cultura oculta da agressão nas meninas**. Tradução: Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-las. In DEBARDIEUX, E.; BLAYA, C. (Org). **Violências nas Escolas e Políticas Públicas**. Tradução: Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO. 2002. Disponível em: : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>> Acesso em 27.ago.2007.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**. Rio Grande do Sul: Edipurs. 1999.

\_\_\_\_\_. LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPOSITO, M. P. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.104, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/artigos/spositoescolaeviolenca.pdf>> Acesso em 12.fev.2008.

\_\_\_\_\_. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1, jan/jun. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_arttext)> Acesso em 14.fev.2008.

STENGEL, M. **Obsceno é falar de amor? As relações afetivas dos adolescentes**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

TRINDADE, A. A., NASCIMENTO, A. R. A. O homossexual e a homofobia na construção da masculinidade hegemônica. In SOUZA, L.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Violência e exclusão: convivendo com paradoxos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

VELHO, G. **Individualismo e cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E.(Org.) Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1994.

\_\_\_\_\_. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. IV. Psicología infantil (Incluye Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil)**. Madrid: Visor Dis. S.A., 1996.

\_\_\_\_\_. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. IV. Psicología infantil (Incluye Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil)**. Madrid: Visor Dis., S.A. 1996.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis; 13 (1): 107-126. abril, 2005.

ZALUAR, A. LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.16, n.45, fev. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092001000100008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092001000100008&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em 20.set.2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de anuência do Colégio X

|  |
|--|
| SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL<br>UNIVERSIDADE PÚBLICA<br>COLÉGIO X |
|--|

### TERMO DE ANUÊNCIA

Do: Coordenador do Colégio X

Prof. J. C. S.

À: Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Profa. Maria Isabel Pedrosa

Declaramos, para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*Intimidações adolescentes: o bullying numa escola da rede pública federal do Recife*”, a ser desenvolvido pela pesquisadora Alcione Melo Trindade do Nascimento, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dra. Jaileila de Araújo Menezes-Santos, docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Para tanto, garantiremos as devidas condições de acesso da mestranda a uma série do Ensino Fundamental II dessa instituição de ensino durante todo o segundo semestre do ano letivo de 2007.

Recife, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

Coordenador do Colégio X

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Declaro que estou ciente de que meu (minha) filho(a) \_\_\_\_\_ está participando da pesquisa: *Intimidações adolescentes: o bullying<sup>62</sup> numa escola da rede pública federal do Recife*. Autorizo sua participação em um grupo de reflexão que será filmado e gravado, e fica acordado que as informações por ele/ela fornecidas não serão utilizadas para outro fim além deste.

Estou ciente de que se trata de uma atividade voluntária. Poderá ele/ela desistir a qualquer momento e sua participação não envolve nenhuma remuneração. Nestes termos, posso recusar e/ou retirar este consentimento, informando a pesquisadora, sem prejuízo para ambas as partes a qualquer momento que desejar.

Fui informado de que a pesquisa não envolve riscos ou danos à saúde e que em caso de qualquer desconforto causado, durante a atividade, o adolescente participante será inicialmente atendido pela pesquisadora, que é psicóloga clínica devidamente credenciada. Contamos também com um serviço especializado na Clínica de Psicologia da XXXX, caso necessário algum acompanhamento. A equipe de pesquisa garantirá a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes.

**A assinatura deste consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais.**

Caso ainda haja dúvidas, tenho direito de tirá-las agora ou, em surgindo alguma dúvida no decorrer da pesquisa, esclarecê-las, a qualquer momento. Os dados da pesquisadora responsável, que é do PPGP da UFPE são:

**Nome completo – Alcione Melo Trindade do Nascimento** (CRP – 02/4736)  
**Telefones de contato** – (81) 3423.2507 (consultório de psicologia) e 9959.6746, cujo endereço profissional é Rua João Fernandes Vieira, 574, sala 504, Empresarial Fernandes Vieira, Boa Vista, Recife/PE.

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste consentimento esclarecido, concedo permissão para que meu (minha) filho(a) \_\_\_\_\_ participe como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa. Recife, \_\_\_\_/\_\_\_\_/200\_\_.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) adolescente: \_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

**Pesquisadora** - assinatura: \_\_\_\_\_

Nome completo da pesquisadora: \_\_\_\_\_

**Testemunhas**

Assinatura: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_ Nome completo: \_\_\_\_\_

<sup>62</sup> *Bullying* é um tipo de interação social entre adolescentes tipificada como intimidação, que ocorre em situações em que surgem sofrimento ou dor moral, físico(a) e/ou emocional.

## APÊNDICE C - Roteiro da observação participante

### **Roteiro da Observação Participante**

A investigação da categoria *intimidação*, entre os adolescentes do Colégio X, procurou seguir o seguinte roteiro de observação:

- I. Quanto ao tipo da intimidação observada: A intimidação poderia ser direta / física e indireta, verbal ou cyberbullying.
- II. Quanto à quantidade de pessoas envolvidas e faixa etária: Quantas pessoas estavam envolvidas no episódio presenciado? Era um grupo contra outro grupo ou grupo contra uma pessoa? Poderia ser entre duas pessoas. A idade dos envolvidos?
- III. Quanto aos marcadores sociais presentes: Diz respeito ao conteúdo da intimidação. A presença das questões socioeconômicas (se pertenciam a classes sociais diferentes, aquisição de bens de consumo), culturais (estilo de vida, tipo de roupa), se eram de sexos diferentes, religiões diferentes e estrutura física dos envolvidos.
- IV. Quanto ao tipo de relação interpessoal observada: As pessoas na intimidação eram amigas? Eram colegas? Era entre pessoas de turmas diferentes? Era entre casal de namorados?
- V. Quanto às reações à *intimidação* dos diferentes atores sociais: Havia reações explícitas, diretas (uso do corpo ou respostas verbais) ou indireta (a pessoa ficava silenciosa, fofocava) ?
- VI. O local físico no espaço da instituição em que ocorria a intimidação: A intimidação ocorria na sala de aula? Durante a aula? No recreio? Nos corredores?
- VII. Se havia alguma interferência institucional ou dos docentes diante da intimidação. Havendo a presença de docentes ou outros membros da instituição, qual papel ocupava na unidade de ensino e como interferiam na intimidação?

## APÊNDICE D - Carta de solicitação ao Colégio X para realização do GF I



Ao Coordenador do Colégio X

Sr. J. C. S.

Venho, através desta, solicitar ao CTA (Conselho Técnico Administrativo) autorização para realizar um grupo de reflexão com os alunos do 1ª ano A do Ensino Médio do Colégio X, cujo grupo será filmado e gravado. O debate em grupo será uma continuidade da pesquisa em andamento neste colégio, com o título: *Intimidações adolescentes: o bullying numa escola da rede pública federal do Recife*. Os alunos serão convidados a participar do grupo de reflexão num horário extra-aula, ou seja, à tarde, com uma duração de 2h (duas horas) por grupo. Considerando que essa turma é formada por cerca de 30 alunos e que seria difícil a análise do debate em grupo, optamos por disponibilizar 3 (três) grupos para receberem os alunos com um limite de 10 vagas para cada grupo. A data prevista para a realização dos grupos será entre 10 e 15 de dezembro de 2007.

Esta pesquisa foi iniciada no dia 24 de setembro de 2007, tendo em vista uma sondagem em algumas turmas para escolha definitiva da turma e serie. Assim, passei um período na 8ª série A, posteriormente no 1º ano B do E.M. e hoje estou no 1º ano A do E.M., turma escolhida por se aproximar mais dos objetivos da presente pesquisa. Aproveito para deixar claro que durante este período venho apenas observando a turma e efetivando anotações.

Dessa forma, todos os alunos do 1º ano A do E.M. serão convidados a participar do grupo, levando-se em conta: tanto o desejo de participarem do debate em grupo quanto o fato de estarem de posse do termo de consentimento assinado pelos pais e por eles mesmos.

Segue, em anexo, a cópia da carta de anuência fornecida pela instituição, assim como o termo de consentimento que será entregue aos alunos na época do convite.

Aguardo apreciação da minha solicitação por parte do órgão do Colégio X-CTA e desde já me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Seguem os meus contatos: 9959.6746 – 3423.2507

E-mail: [alcimelo@hotmail.com](mailto:alcimelo@hotmail.com)

Recife, 28 de novembro de 2007.

---

**Alcione Melo Trindade**  
Psicóloga - CRP (02/4736)  
Mestranda do Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia da UFPE.

## APÊNDICE E - Carta de solicitação ao Colégio X para realização do GF II e GF III



Ao Coordenador do Colégio X

Sr. J. C. A. S.

Venho, através desta, solicitar ao CTA (Conselho Técnico Administrativo) autorização para realização de dois grupos focais, previstos para o mês de **junho/08**, com os alunos do 2º ano A do Ensino Médio do Colégio X, cujo grupo será filmado e gravado. O debate em grupo será uma continuidade e encerramento da coleta de dados da pesquisa em andamento neste colégio, com o título: *Intimidações adolescentes: o bullying numa escola da rede pública federal do Recife*. Os alunos serão convidados a participar de dois grupos focais. O primeiro grupo ocorrerá no horário de aulas (previamente combinado com o docente da disciplina), uma vez que é necessária a participação de todos os alunos. O segundo será no horário extra-aula, ou seja, à tarde, com uma duração de 2h (duas horas), nas próprias dependências da instituição (antecipadamente acordado com os alunos). As datas previstas para a realização dos grupos serão entre os dias 16 e 27 de junho de 2008.

Esta pesquisa foi iniciada no dia 24 de setembro de 2007, tendo sido feita uma sondagem em algumas turmas para posterior escolha do grupo. Assim, passei um período na 8ª série A, posteriormente no 1º ano B do E.M. A opção recaiu no 1º ano A do E.M., uma vez que esta turma apresentava características que se aproximavam dos objetivos da presente pesquisa. Permaneci observando-a durante o restante do ano de 2007. E, no dia 14 de dezembro/2007, realizei o primeiro grupo focal com esta turma.

Após a minha qualificação do mestrado, a banca examinadora indicou a realização de mais dois grupos focais e o encerramento da coleta de dados. Por esse motivo, mais uma vez venho solicitar a atenção e autorização do CTA para a realização dos referidos grupos.

Venho esclarecer que todos os alunos já receberam o termo de consentimento e estão informados sobre o objetivo da presente pesquisa. No entanto, se for necessário, poderei encaminhar mais uma vez o termo de consentimento para os alunos.

Segue, em anexo, a cópia da carta de anuência fornecida pela instituição, assim como o termo de consentimento que foi entregue aos alunos, na época do convite inicial, em dezembro/07.

Aguardo apreciação da minha solicitação por parte do órgão do Colégio X-CTA e desde já me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Seguem os meus contatos: 9959.6746 – 3272.9784.

E-mail: [alcimelo@hotmail.com](mailto:alcimelo@hotmail.com)

Recife, 02 de junho de 2008.

---

**Alcione Melo Trindade**  
Psicóloga - CRP (02/4736)  
Mestranda do Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia da UFPE.

## APÊNDICE F - As questões norteadoras para os grupos focais

### **Grupo Focal I:**

1. Qual a relação e percepção dos participantes com a temática intimidação?
2. Qual o conceito de intimidação?
3. Como se dão as práticas de intimidação?
4. Quais as consequências para os envolvidos?

### **Grupo Focal II:**

1. Você se considera adolescente? Por quê?
2. Vocês acham que todos os adolescentes são iguais?
3. Questões relativas à formação de Grupos.

### **Grupo Focal III:**

O que os adolescentes percebem, sentem e pensam sobre as imagens apresentadas? (através do recurso de autoscopia).

APÊNDICE G - Questionário socioeconômico cultural

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Projeto: Intimidações na adolescência:  
expressões da violência entre pares na cultura escolar

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO-CULTURAL

**A. Sobre você**

1. Nome do/a aluno/a completo: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ D.N. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Sexo:  Feminino  Masculino
4. Naturalidade: \_\_\_\_\_
5. Estado civil:  solteiro/a  casado/a  divorciado/a  outro
6. Série que cursa: \_\_\_\_\_
7. Ano em que entrou no colégio: \_\_\_\_\_
8. Qual a sua cor ou raça?  
 branco  negro  parda  
 amarela  indígena  não desejo declarar.
9. Qual a sua religião?  
 católica  protestante  espírita  
 outra religião. Qual? \_\_\_\_\_  não tenho religião
10. Descreva o seu estilo.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Você possui aparelhos eletroeletrônicos? Quais?  
 celular  Ipod  MP3  computador  pens drive  
 não possuo.
12. Qual a escola em que você estudou antes de ingressar no Colégio X?  
 pública municipal  pública estadual  pública federal  
 particular  particular com bolsa
13. Qual o meio de transporte que você utiliza para vir para o colégio?  
 a pé  ônibus  carro particular  condução escolar  
 bicicleta  outros . Quais? \_\_\_\_\_
14. Você faz algum curso fora do colégio? Qual?  
 curso de idioma  curso de disciplinas isoladas  
 curso pré-vestibular  curso de artes  
 outros cursos. Qual? \_\_\_\_\_  não faço curso fora do colégio
15. Você costuma viajar?  sim  não  
Para onde? \_\_\_\_\_
16. Quando você viaja, vai...  
 sozinho  com a família  com os amigos
17. a. Você já pensou em alguma profissão para seguir? Qual?  
b. Por que você escolheu essa profissão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. O que você faz nas suas horas de lazer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Qual o seu endereço? Descreva o seu bairro.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### B. Família

20. Qual a idade dos seus pais? Mãe: \_\_\_\_\_ Pai: \_\_\_\_\_

21. Qual a escolaridade do seu pai ou responsável?

\_\_\_\_\_

22. Qual é/foi a principal ocupação exercida pelo seu pai ou responsável?

\_\_\_\_\_

23. Qual a escolaridade da sua mãe ou responsável?

\_\_\_\_\_

24. Qual é/foi a principal ocupação exercida por sua mãe ou responsável?

\_\_\_\_\_

25. Com quem você reside?

\_\_\_\_\_

26. Como você classificaria seu relacionamento com a sua família?

\_\_\_\_\_

27. Reside em:

- casa       apt°       outras condições  
 financiado    casa de familiares    casa alugada    casa própria

Obs: \_\_\_\_\_

28. Qual o número de membros de sua família? (inclua apenas as pessoas que moram em sua casa)

- 7 ou mais pessoas  
 4 a 6 pessoas  
 3 pessoas  
 2 pessoas

### C. Perfil socioeconômico

29. Qual a renda total da sua família?

(Salário mínimo atual: R\$ 415,00 – quatrocentos e quinze reais).

- Menos de 3 salários mínimos  
 3 a 5 salários mínimos  
 5 a 7 salários mínimos  
 Mais de 7 salários mínimos

30. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?

- uma    duas    três    quatro    cinco  
 mais de cinco pessoas

31. Quantas pessoas são sustentadas com essa renda familiar?

- uma    duas    três    quatro    cinco  
 mais de cinco pessoas

32. Qual a sua participação na renda familiar?

- Não trabalho. Recebo ajuda financeira da família  
 Trabalho. Sou responsável pelo sustento da família  
 Trabalho. Contribuo parcialmente para o sustento da família.  
 Trabalho. Recebo ajuda financeira da família.

33. Existe automóvel em sua casa?

- Não  
 Sim, de propriedade dos meus pais  
 Sim, de propriedade de uma outra pessoa da família.

34. O que você costuma comprar para você?

\_\_\_\_\_

35. Disponibilidade de bens e serviços em sua residência.

**Serviços:** Você emprega?

empregada doméstica . Quantas? \_\_\_\_\_  motorista?  não tenho

**Bens:** Quais e quantos destes bens você possui em sua residência?

- TV colorida  TV tela plana  TV plasma  TV LCD?  
 DVD  micro-ondas  geladeira  
 geladeira duplex/ou freezer  telefone fixo  celular  
 máquina de lavar louça  máquina de lavar roupa  
 aparelho de som  microcomputador  
 notebook  
 automóvel  banheiros  
 assinatura de TV a cabo  assinatura de internet  
 assinatura de revista e/ou jornais

Recife, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_ Assinatura do/a aluno/a

Pesquisadora: **Alcione Melo Trindade do Nascimento** (CRP – 02/4736)

Endereço: Rua João Fernandes Vieira, 574, sl 504, Boa Vista, Recife/PE.

Fone: **3272.9784 – 9959.6746**

## APÊNDICE H - Categorização do questionário socioeconômico cultural

Questionário aplicado entre 17.06 a 03.07.2008

### 1. Quantidade de alunos por sexo do 2<sup>a</sup> ano do ensino médio e faixa etária

| Moças           |                      |
|-----------------|----------------------|
| Idade (em anos) | Quantidade de alunos |
| 15 anos         | 0                    |
| 16 anos         | 8                    |
| 17 anos         | 3                    |
| 18 anos         | 0                    |
| Total           | 11 alunas            |

| Rapazes               |                      |
|-----------------------|----------------------|
| Idade (em anos)       | Quantidade de alunos |
| 15 anos <sup>63</sup> | 2                    |
| 16 anos               | 9                    |
| 17 anos               | 4                    |
| 18 anos               | 2                    |
| Total                 | 17 alunos            |

### 2. Naturalidade (respostas dos alunos)

| Naturalidade             | Moças | Rapazes | Total | %      |
|--------------------------|-------|---------|-------|--------|
| Brasileira*              | 03    | 08      | 11    | 39,28% |
| Recife/PE                | 03    | 05      | 08    | 28,57% |
| Não respondeu            |       | 02      | 02    | 7,14%  |
| Nordestino               |       | 01      | 01    | 3,57%  |
| Aracaju/SE               | 01    |         | 01    | 3,57%  |
| Afogados da Ingazeira/PE | 01    |         | 01    | 3,57%  |
| Arcoverde/PE             | 01    |         | 01    | 3,57%  |
| Caruaru/PE               | 01    |         | 01    | 3,57%  |
| Araripina/AL             |       | 01      | 01    | 3,57%  |
| Brasileira/Japonesa      | 01    |         | 01    | 3,57%  |
| Total                    | 11    | 17      | 28    | 100%   |

### 3. Etnia

| Etnia               | Moças | Rapazes | Total | %      |
|---------------------|-------|---------|-------|--------|
| Branco              | 02    | 05      | 07    | 25%    |
| Parda               | 04    | 01      | 05    | 17,85% |
| Não desejo declarar | -     | 05      | 05    | 17,85% |
| Negro               |       | 04      | 04    | 14,28% |
| Amarela             | 02    | 01      | 03    | 10,71% |
| Indígena            | 02    |         | 02    | 7,14%  |
| Morena              | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Não faço idéia      | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Total               | 11    | 17      | 28    | 100%   |

<sup>63</sup> Na época da aplicação do questionário, havia dois alunos que contavam com a idade de 15 anos e no momento da análise dos dados esses mesmos alunos estavam com 16 anos. Por este motivo foi considerada a faixa etária entre 16 a 18 anos dos adolescentes na presente pesquisa.

## 4. Religião

| Religião    | Moças | Rapazes | Total | %      |
|-------------|-------|---------|-------|--------|
| Católica    | 07    | 06      | 13    | 46,42% |
| Não tenho   | 03    | 06      | 09    | 32,14% |
| Outra       | 01    | 03      | 04    | 14,28% |
| Espírita    | -     | 02      | 02    | 7,14%  |
| Protestante | -     | -       | -     |        |
| Total       | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 5. Descreva(m) seu estilo

| Estilo  | Moças | Rapazes |
|---|-------|---------|
| Arrojado  | -     | 2       |
| Quieto e esperto  | -     | 1       |
| Gosto de sair   | -     | 1       |
| Antimodista   | -     | 1       |
| Não penso nisso   | -     | 1       |
| Antropofágico   | 1     | 1       |
| Gosto de reggae, surf, história. Não tomo refrigerante, não como salgadinho e lasanha congelada   | -     | 1       |
| Alternativo (mistura de vários estilos, caracterizando um estilo próprio e alimentos nacionais)   | 2     | 4       |
| Simpático/a   | 2     | 1       |
| Casual  | 2     | -       |
| DJ - MTV – Descolado  | -     | 1       |
| Moderno   | -     | 1       |
| Sou permanentemente mutável   | -     | 1       |
| Carnal, alternativo. Sagaz. Rude  | -     | 1       |
| Normal  | 1     | 1       |
| Não tenho estilo. Tudo depende do momento   | 1     | -       |
| Divertida   | 1     | -       |
| Gosto de música, línguas, anime japonês, estudar. O mais importante são os amigos.  | 1     | -       |
| Adoro festas. Badalações. Adoro conversar. Estudo, vestibular. Valorizo família.  | 1     | -       |
| Não sou muito eclética, me preocupo com a beleza externa, mas não sou <i>noiada</i> . Sou brincalhona e exprimo minha opinião. Tímida. Tranqüila. | 1     | -       |
| Detesto estereótipos  | 1     | -       |
| Eclética  | 1     | -       |
| Sou estudiosa e me preocupo bastante com o vestibular   | 1     | -       |
| Não respondeu   | -     |         |

OBS: Houve adolescentes que se identificaram com mais de um estilo.

## 6. Possui(possuem) aparelhos eletroeletrônicos?

| Aparelho eletro eletrônico | Moças | Rapazes | Total | %      |
|----------------------------|-------|---------|-------|--------|
| Celular                    | 11    | 17      | 28    | 100%   |
| Computador                 | 10    | 17      | 27    | 96,42% |
| MP3                        | 07    | 12      | 19    | 67,85% |
| Pens Drive                 | 05    | 07      | 12    | 42,85% |
| Ipod                       | 01    | 01      | 02    | 7,14%  |
| Não possuo                 | -     | -       | -     | -      |

## 7. Escola em que estudou(estudaram) antes do Colégio X?

| Escola                   | Moças | Rapazes | Total | %      |
|--------------------------|-------|---------|-------|--------|
| Escola Particular        | 11    | 15      | 26    | 92,85% |
| Escola Pública Municipal | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Escola Pública Estadual  | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Escola Pública Federal   | -     | -       | -     | -      |
| Particular c/ bolsa      | -     | -       | -     | -      |
|                          | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 8. Meio de transporte utilizado para vir(virem) para o Colégio X

| Meio de transporte | Moças | Rapazes    | Total | %      |
|--------------------|-------|------------|-------|--------|
| Ônibus             | 08    | 11         | 19    | 67,85% |
| Carro              | 03    | 08         | 11    | 39,28% |
| Caminhando         | 01    | 02         | 03    | 10,71% |
| Outros             | 01    | 01 (metrô) | 01    | 3,57%  |
| Condução escolar   | -     | -          | -     | -      |
| Bicicleta          | -     | -          | -     | -      |

OBS: Os alunos utilizavam diferentes meios de transportes para se dirigirem ao colégio, poderiam tanto ir de ônibus quanto de carro, a pé, de metrô ou ainda de carona. Por este motivo os números acima ultrapassam o número total de alunos.

## 9. Frequentam(m) curso extra Colégio X?

| Cursos              | Moças | Rapazes | Total | %      |
|---------------------|-------|---------|-------|--------|
| Não faço curso      | 04    | 08      | 12    | 42,85% |
| Idiomas             | 02    | 07      | 09    | 32,14% |
| Disciplina Isolada  | 03    | 01      | 04    | 14,28% |
| Pré-vestibular      | 02    | 01      | 03    | 10,71% |
| Artes               | -     | 03      | 03    | 10,71% |
| Outros –(Pré – ITA) | 01    | -       | 01    | 3,57%  |

OBS: Tanto alguns rapazes quanto algumas moças frequentam mais de um curso fora do Colégio X.

## 10. Costuma(m) viajar?

| Viaja? | Moças | Rapazes | Total | %      |
|--------|-------|---------|-------|--------|
| Sim    | 09    | 10      | 19    | 67,85% |
| Não    | 02    | 07      | 09    | 32,14% |
| Total  | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 11. Já pensaram na profissão que irão seguir?

| Já escolheu a profissão? | Moças | Rapazes | Total | %    |
|--------------------------|-------|---------|-------|------|
| Sim                      | 08    | 13      | 21    | 75%  |
| Não                      | 03    | 04      | 07    | 25%  |
| Total:                   | 11    | 17      | 28    | 100% |

## 12. Qual a profissão que você(s) pensa(m) seguir?

| <b>Profissão</b>                          | <b>Moças</b> | <b>Rapazes</b> |
|---|--------------|----------------|
| Medicina/Pediatra                         | 04           | -              |
| Juíza                                     | 02           | -              |
| Odontologia                               | 01           | -              |
| Engenheira Elétrica; escritora; colunista | 01           | -              |
| Engenheiro                                | -            | 02             |
| Análise e desenvolvimento de software     | -            | 01             |
| Escritor/programador de jogos             | -            | 01             |
| Artes                                     | -            | 01             |
| Direito e criação de publicidade em geral | -            | 01             |
| Pesquisa na área de farmácia              | -            | 01             |
| Delegado Federal                          | -            | 01             |
| Empresário/técnico em informática         | -            | 01             |
| Engenharia ou geneticista                 | -            | 01             |
| Jornalista                                | -            | 01             |
| Cinema                                    | -            | 01             |
| Advogado/cineasta/ator                    | -            | 01             |
| <b>Total</b>                              | <b>08</b>    | <b>13</b>      |

## 13. O que faz(em) nas suas horas de lazer?

| <b>Atividades</b>                                   | <b>Moças</b> | <b>Rapazes</b> | <b>Total</b> |
|---|--------------|----------------|--------------|
| Encontrar com os amigos                             | 07           | 06             | 13           |
| Computador  | 04           | 06             | 10           |
| Internet (notícias)                                 | 05           | 04             | 09           |
| Jogar vôlei/bola                                    | -            | 07             | 07           |
| Ler   | 04           | 02             | 06           |
| Filmes  | 03           | 03             | 06           |
| Assisto a TV  | 01           | 04             | 05           |
| Tocar instrumento musical (piano, guitarra, violão) | 01           | 03             | 04           |
| Ouvir música  | 02           | 02             | 04           |
| Shopping  | 03           | -              | 03           |
| Jogar vídeo game                                    | -            | 03             | 03           |
| Viajar  | 02           | -              | 02           |
| Show  | 01           | 01             | 02           |
| Estudo  | 01           | 01             | 02           |
| Assistir a jogos/futebol                            | 01           | 01             | 02           |
| Família   | 02           | -              | 02           |
| Praia   | 01           | 01             | 02           |
| Malhar/academia                                     | -            | 02             | 02           |
| Rua   | -            | 02             | 02           |
| Igreja  | 01           | -              | 01           |
| Escrever  | 01           | -              | 01           |
| Conversar com os pais                               | 01           | -              | 01           |
| Ficar em casa                                       | 01           | -              | 01           |
| Dançar  | 01           | -              | 01           |
| Jogar baralho/dominó                                | 01           | -              | 01           |
| Barzinho  | -            | 01             | 01           |
| Restaurante   | -            | 01             | 01           |
| MSN   | -            | 01             | 01           |
| Caminhar no calçadão (Boa Viagem)                   | -            | 01             | 01           |
| Durmo   | -            | 01             | 01           |

OBS: Vários adolescentes citaram diversas atividades de lazer que praticavam.

## 14. Bairro onde reside(m) e descrição

| Bairros   | Moças | Rapazes | Descrição do bairro   | Total | %      |
|---|-------|---------|---|-------|--------|
| RPA 1 <sup>64</sup> – Centro –Bairro: Boa Vista                               | -     | 02      | Bom   | 02    | 7,14%  |
| RPA 2 – Norte – Bairro: Cajueiro  | -     | 01      | Bom, pacífico   | 01    | 3,57%  |
| RPA 2 – Norte – Bairro: Alto do Mandu   | 01    | -       | Assalto, mais calmo   | 01    | 3,57%  |
| RPA 3 – Noroeste – Bairro Casa Forte  | -     | 01      | Agradável, bons serviços  | 01    | 3,57%  |
| RPA 3 - Noroeste – Bairro: Poço da Panela                                     | -     | 01      | Calmo, histórico  | 01    | 3,57%  |
| RPA 4 – Oeste – Bairro Torre  | 01    | 01      | Movimentado, perigoso, comercial, tranqüilo.                    | 02    | 7,14%  |
| RPA 4 – Oeste – Bairro: Iputinga  | 02    | -       | Classe média baixa, desorganizado, tranqüilo, central.          | 02    | 7,14%  |
| RPA 4 – Oeste – Bairro: Madalena  | 01    | -       | Não descreveu o seu bairro                                      | 01    | 3,57%  |
| RPA 4 – Oeste – Bairro: Cidade Universitária                                  | 01    | -       | Crimes, falta segurança, bom                                    | 01    | 3,57%  |
| RPA 4 – Oeste – Bairro: Várzea  | -     | 01      | Quieto  | 01    | 3,57%  |
| RPA 4 – Oeste – Bairro Cordeiro   | -     | 01      | Um pouco movimentado, violento, bom para se morar               | 01    | 3,57%  |
| RPA 5 – Sudoeste – Bairro: Jiquiá –Areias                                     | -     | 02      | Com problemas, como outros bairros.                             | 02    | 7,14%  |
| RPA 6 – Sul – Bairro: Boa Viagem  | 02    | 01      | Opções de lazer, violento, asfalto, comércio, praia, escolas    | 03    | 10,71% |
| RPA 6 – Sul – Bairro: Ibura - Jardim Monte Verde                              | -     | 01      | Carente, não tem muitos locais de lazer, distante.              | 01    | 3,57%  |
| 1º Distrito <sup>65</sup> – Jaboatão dos Guararapes – Bairro: Jaboatão Centro | -     | 01      | Esquecido pelos governantes                                     | 01    | 3,57%  |
| 1º Distrito – Jaboatão dos Guararapes – Bairro: Cajueiro Seco                 | 01    | -       | Agitado, acolhedor, poluído                                     | 01    | 3,57%  |
| 1º Distrito – Jaboatão dos Guararapes – Bairro: Barra de Jangada              | -     | 02      | Classe média baixa, pouco cuidado político.                     | 02    | 7,14%  |
| 2º Distrito - Jaboatão – Bairro Santo Aleixo                                  | 01    | -       | Movimentado. Residencial. Sem amigos/as                         | 01    | 3,57%  |
| Olinda <sup>66</sup> - Bairro: Bairro Novo                                    | 01    | -       | Tranqüilo   | 01    | 3,57%  |
| Olinda – Bairro: Salgadinho   | -     | 01      | Subúrbio, legal, carente  | 01    | 3,57%  |
| Não informou  | -     | 01      | Casebres de madeira sem saneamento, esgoto, lixo ao céu aberto. | 01    | 3,57%  |
| Total   | 11    | 17      |   | 28    | 100%   |

<sup>64</sup> A cidade do Recife está dividida em seis Regiões Políticas Administrativas (RPA). Assim temos a RPA 1 corresponde ao centro, a RPA 2 a zona norte da cidade, a RPA 3 a área noroeste, a RPA 4 cobre os bairros da zona oeste, a RPA 5 ao sudoeste e finalmente, a RPA 6 a zona sul. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/inforec/cidade.php>> Acesso em: 21.jan.2009.

<sup>65</sup> A cidade Jaboatão dos Guararapes está situada ao sul da cidade do Recife, é dividida em cinco distritos, que recebem as seguintes denominações: 1º Distrito: Jaboatão dos Guararapes, 2º Distrito: Jaboatão, 3º Distrito:

## 15. Faixa etária dos pais

| Idade dos pais | Moças | Rapazes | Total | %      |
|----------------|-------|---------|-------|--------|
| 30 – 39 anos   | 03    | 02      | 05    | 17,85% |
| 40 – 49 anos   | 09    | 13      | 22    | 78,57% |
| 50 – 60 anos   | 04    | 04      | 08    | 28,57% |

## 16. Escolaridade dos pais

| Escolaridade do pai | Moças | Rapazes | Total | %      |
|---------------------|-------|---------|-------|--------|
| 1º Grau completo    | -     | -       | -     | -      |
| 1º Grau incompleto  | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| 2º Grau completo    | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| 2º Grau incompleto  | -     | -       | -     | -      |
| 3º Grau completo    | 05    | 13      | 18    | 64,28% |
| 3º Grau incompleto  | 03    | -       | 03    | 10,71% |
| Pós-Graduação       | 02    | 02      | 04    | 14,28% |
| Curso Técnico       | -     | -       | -     | -      |
| Não sei             | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Total               | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 17. Escolaridade das mães

| Escolaridade da mãe | Moças | Rapazes | Total | %      |
|---------------------|-------|---------|-------|--------|
| 1º Grau completo    | -     | -       | -     | -      |
| 1º Grau incompleto  | -     | -       | -     | -      |
| 2º Grau completo    | 03    | 04      | 07    | 25%    |
| 2º Grau incompleto  | -     | -       | -     | -      |
| 3º Grau completo    | 04    | 11      | 15    | 53,57% |
| 3º Grau incompleto  | 02    | -       | 02    | 7,14%  |
| Pós-Graduação       | 02    | 02      | 04    | 14,28% |
| Curso Técnico       | -     | -       | -     | -      |
| Não sei             | -     | -       | -     | -      |
| Total               | 11    | 17      | 28    | 100%   |

Cavaleiro, 4º Distrito: Curado e o último e 5º Distrito: Jardim Jordão. Cada um destes distritos é formado por bairros que os delimitam. Procuramos situar o leitor nos distritos que correspondem aos bairros que os adolescentes residem. <[http://www.jaboatao.pe.gov.br/imagens/mapas/mapa\\_pol\\_adm\\_dist.pdf](http://www.jaboatao.pe.gov.br/imagens/mapas/mapa_pol_adm_dist.pdf)> Acesso em: 21.jan.2009.

<sup>66</sup> O site da cidade de Olinda, localizada ao norte da cidade do Recife, estava em reformulação, desta forma não pudemos encontrar informações sobre os bairros de Salgadinho e o Bairro Novo, locais onde alguns adolescentes moravam. Disponível: <<http://www.olinda.pe.gov.br/>> Acesso em 22.jan.2009.

## 18. Principal ocupação exercida pelo Pai

| Ocupação do pai                   | Moças | Rapazes | Total | %      |
|-----------------------------------|-------|---------|-------|--------|
| Professor                         | 01    | 02      | 03    | 10,71% |
| Funcionário Público               | 01    | 02      | 03    | 10,71% |
| Bancário                          | 01    | 01      | 02    | 7,14%  |
| Funcionário Público Federal       | 01    | 01      | 02    | 7,14%  |
| Comerciante                       | 01    | 01      | 02    | 7,14%  |
| Gerente regional                  | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Técnico de seleção de hóquei      | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Divulgação - Trabalho Gráfico     | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Industriário Gráfico              | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Gerente Banco                     | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Empresário                        | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Supervisor refrigeração           | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Técnico                           | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Funcionário do Consulado do Japão | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Engenheiro                        | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Trabalha em hospital              | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Policial Militar                  | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Motorista de ônibus               | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Técnico Judiciário – TRT          | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Não sei                           | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Não respondeu                     | 01    |         | 01    | 3,57%  |
| Total                             | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 19. Principal ocupação exercida pela Mãe

| Ocupação da Mãe                         | Moças | Rapazes | Total | %      |
|---|-------|---------|-------|--------|
| Professora                              | 03    | 02      | 05    | 17,85% |
| Autônoma                                | 01    | 02      | 03    | 10,71% |
| Bancária                                | 02    | -       | 02    | 7,14%  |
| Contadora                               | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Supervisora Hospitalar                  | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Técnica de Lazer - SESI                 | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Comerciante                             | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Diretora de escola                      | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Funcionária pública                     | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Sócia-gerente - Agência/Viagens         | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Funcionária pública                     | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Trabalha em escritório de contabilidade | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Funcionária do Consulado Japão          | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Técnica em enfermagem                   | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Servidora estadual                      | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Servidora pública                       | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Analista de Sistema TCE                 | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Secretária                              | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Agente de saúde ambiental               | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Atividade doméstica                     | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Não sei                                 | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Total                                   | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 20. Com quem você reside?

|                | Com os dois PAIS | Pais + irmãos | Pai ou mãe + parentes | Pai ou mãe + padrasto ou madrasta | Parentes (primas) | Somente com o Genitor ou com a Genitora | Total | %      |
|----------------|------------------|---------------|-----------------------|-----------------------------------|-------------------|---|-------|--------|
| <b>Moças</b>   | 01               | 06            | 02                    | 01                                | 01                | -                                       | 11    | 39,28% |
| <b>Rapazes</b> | 04               | 04            | 04                    | 03                                | -                 | 02                                      | 17    | 60,71% |
| <b>Total</b>   | 05               | 10            | 06                    | 04                                | 01                | 02                                      | 28    | 100%   |

## 21. Como classifica(m) o relacionamento com a sua família?

| Classificação             | Moças | Rapazes | Total | %      |
|---------------------------|-------|---------|-------|--------|
| Bom com conflitos         | -     | 07      | 07    | 25%    |
| Ótimo                     | 04    | 02      | 06    | 21,42% |
| Muito bom                 | 01    | 02      | 03    | 10,71% |
| Harmonioso com conflitos  | 01    | 02      | 03    | 10,71% |
| Excelente                 | 02    | -       | 02    | 7,14%  |
| Equilibrado               | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Estável                   | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Não muito próximo         | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Bom, com pouca integração | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Regular                   | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| Neutro                    | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Com conflitos             | -     | -       | -     | -      |
| Péssimo                   | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| <b>Total</b>              | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 22. Reside(m) em...

| Tipo de residência  | Moças | Rapazes | Total | %      |
|---------------------|-------|---------|-------|--------|
| Apartamento         | 07    | 04      | 11    | 39,28% |
| Casa                | 02    | 06      | 08    | 28,57% |
| Casa própria        | 02    | 03      | 05    | 17,85% |
| Apartamento próprio | -     | 03      | 03    | 10,71% |
| Casa de familiares  | -     | -       | -     | -      |
| Condomínio          | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Casa alugada        | -     | -       | -     | -      |
| Outras condições    | -     | -       | -     | -      |
| Financiado          | -     | -       | -     | -      |
| <b>Total</b>        | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 23. Número de pessoas que moram na sua casa

| Quantas pessoas moram na sua casa? | Moças | Rapazes | Total | %      |
|------------------------------------|-------|---------|-------|--------|
| 4 – 6 pessoas                      | 07    | 12      | 19    | 67,85% |
| 3 pessoas                          | 03    | 03      | 06    | 21,42% |
| 7 ou + pessoas                     | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| 4 pessoas                          | 01    | -       | 01    | 3,57%  |
| 2 pessoas                          | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| <b>Total</b>                       | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 24. Qual a renda total da família?

Salário mínimo (s.m.) de R\$ 415,00 (quatrocentos e cinquenta reais em 2008)

| Renda familiar  | Moças | Rapazes | Total | %      |
|-----------------|-------|---------|-------|--------|
| 3 – 5 s.m       | 05    | 04      | 09    | 32,14% |
| Mais de 7 s.m.  | 02    | 06      | 08    | 28,57% |
| 5 – 7 s.m.      | 01    | 06      | 07    | 25%    |
| Menos de 3 s.m. | 02    | -       | 02    | 7,14%  |
| Não sei         | 01    | 01      | 02    | 7,14%  |
| Total           | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 25. Quantas pessoas contribuem para a obtenção da renda familiar?

| Número de trabalhadores na residência | Moças | Rapazes | Total | %      |
|---------------------------------------|-------|---------|-------|--------|
| 2 pessoas                             | 10    | 11      | 21    | 75%    |
| 1 pessoa                              | 01    | 02      | 03    | 10,71% |
| 4 pessoas                             | -     | 02      | 02    | 7,14%  |
| 3 pessoas                             | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| Mais de 5 pessoas                     | -     | 01      | 01    | 3,57%  |
| 5 pessoas                             | -     | -       | -     | -      |
| Total                                 | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 26. Qual a sua participação na renda familiar?

| Participação na renda familiar                     | Moças | Rapazes | Total | %      |
|--|-------|---------|-------|--------|
| Não trabalho e recebo ajuda financeira.            | 10    | 16      | 26    | 92,85% |
| Trabalho e recebo ajuda financeira                 | 01    | 01      | 02    | 7,14%  |
| Trabalho. Sou responsável pelo sustento da família | -     | -       | -     | -      |
| Trabalho. Contribuo parcialmente                   | -     | -       | -     | -      |
| Total  | 11    | 17      | 28    | 100%   |

## 27. Existe automóvel na sua casa?

| Existe automóvel na sua casa? | Moças | Rapazes | Total | %    |
|-------------------------------|-------|---------|-------|------|
| Sim, dos meus pais            | 09    | 12      | 21    | 75%  |
| Não                           | 02    | 05      | 07    | 25%  |
| Sim, de pessoa da família     | -     | -       | -     | -    |
| Total                         | 11    | 17      | 28    | 100% |

28. O que você(s) costuma(m) comprar para você(s)?

| O que você costuma comprar pra você? | Moças | Rapazes | Total |
|--------------------------------------|-------|---------|-------|
| Roupa                                | 09    | 08      | 17    |
| Equipamento eletrônico               | 01    | 06      | 07    |
| Comida                               | 02    | 04      | 06    |
| Livros                               | 03    | 01      | 04    |
| DVD                                  | -     | 03      | 03    |
| Sapatos                              | 03    | -       | 03    |
| Acessórios                           | 03    | -       | 03    |
| CD                                   | 01    | 02      | 03    |
| Material – estudo                    | 01    | 01      | 02    |
| Não respondeu                        | -     | 01      | 01    |
| Meus pais é que compram              | -     | 01      | 01    |
| Instrumentos musicais                | -     | 01      | 01    |
| Locar filmes                         | -     | 01      | 01    |
| Ingresso – shows                     | -     | 01      | 01    |
| Bolsas                               | 01    | -       | 01    |
| Jóias                                | 01    | -       | 01    |
| Presentes – amigos                   | 01    | -       | 01    |
| Revistas                             | 01    | -       | 01    |

29. Quais os serviços que você(s) possui(em) na sua casa?

| Possui empregado(s) na sua residência? | Moças | Rapazes | Total | %      |
|--|-------|---------|-------|--------|
| Não tenho                              | 10    | 08      | 18    | 64,28% |
| Empregada doméstica                    | 01    | 08      | 09    | 32,14% |
| Não respondeu                          |       | 03      | 03    | 10,71% |
| Motorista                              | -     | -       | -     | -      |

OBS: Houve estudantes que mantinham mais de um serviço de empregado/a na residência.

## 30. Quais os bens que você(s) possui(em) na sua casa?

| Descrição/Bens/Serviços   | Moças<br>Total de bens  | Rapazes<br>Total de bens                                       | Total |
|---------------------------|---|--|-------|
| TV colorida               | 16 aparelho de TV em casa no total das residências das alunas | 16 aparelho de TV em casa no total das residências dos alunos. | 32    |
| TV tela plana             | 05  | 11   | 16    |
| TV tela plasma            | -   | 02   | 02    |
| TV LCD                    | 01  | 01   | 02    |
| DVD                       | 12  | 15   | 27    |
| Micro-ondas               | 07  | 10   | 17    |
| Geladeira                 | 08  | 08   | 16    |
| Geladeira duplex          | 10  | 14   | 24    |
| Telefone fixo             | 11  | 17   | 18    |
| Celular                   | 25  | 27   | 49    |
| Máquina de lavar roupa    | 05  | 15   | 20    |
| Máquina de lavar louça    | -   | 01   | 01    |
| Aparelho de som           | 12  | 17   | 29    |
| Microcomputador           | 13  | 15   | 28    |
| Notebook                  | 13  | 01   | 14    |
| Assinatura de TV a cabo   | 02  | 02   | 04    |
| Assinatura Jornal/revista | 07  | 13   | 20    |
| Banheiros                 | 19  | 20   | 39    |
| Assinatura internet       | 09  | 15   | 24    |
| Automóvel                 | 10  | 13   | 23    |
| Não respondeu             | -   | 01   | 01    |

## 31. Renda per capita

| Nº pessoas/renda | Moças     | Per capita        | Rapazes   | Total     |
|------------------|-----------|-------------------|-----------|-----------|
| 6 p. X 3 s.m.    | 01        | R\$ 207,50        |           | 01        |
| 5 p. X 3 s.m.    | 01        | R\$ 249,00        |           | 01        |
| 6 p. X 5 s.m.    | 01        | R\$ 345,00        |           | 01        |
| 5 p. X 5 s.m.    | 02        | R\$ 415,00        |           | 02        |
| 6 p. X 7 s.m.    |           | R\$ 484,16        | 01        | 01        |
| 4 p. X 5 s.m.    | 02        | <b>R\$ 518,00</b> | 03        | <b>05</b> |
| 5 p. X 7 s.m.    | 01        | <b>R\$ 581,00</b> | 06        | <b>07</b> |
| 4 p. X 7 s.m.    | 02        | <b>R\$ 726,25</b> | 03        | <b>05</b> |
| 3 p. X 7 s.m.    | 01        | <b>R\$ 968,00</b> | 02        | <b>03</b> |
| 2 p. X 5 s.m.    |           | R\$ 1.037,50      | 01        | 01        |
| NÃO SEI          |           | Não sei           | 01        | 01        |
| Total            | 11 alunas |                   | 17 alunos | 28 alunos |

APÊNDICE I.-Indicações de filmes, sites, organizações nacionais e internacionais que trabalham com a temática da intimidação

a. FILMES

1. Tiros de Columbine

Direção: Michel Moore

Título original: Bowling for Columbine

País: Estados Unidos

Ano: 2002

Gênero: documentário

Site Oficial: [www.bowlingforcolumbine.com](http://www.bowlingforcolumbine.com)

2. Bang Bang! Você morreu

Direção: Gy Ferland

Título Original Bang, Bang, You're Dead

País: Estados Unidos

Ano: 2002

Gênero: documentário

3. Elefante

Direção: Gus Van Sant

Título original: Elephant

País: Estados Unidos

Ano: 2003

Gênero: documentário

4. Pacto Maldito

Diretor: Jacob Aaron Estes

Título original: Mean Creek

País: Estados Unidos

Ano: 2004

Gênero: drama

5. Nascidos em bordéis

Direção: Ross Kauffman e Zana Briski

Título Original: Born Into Brothels: Calcutta's Red Light Kids

País: Índia / Estados Unidos

Ano: 2004

Gênero: documentário

Site Oficial: [http://kids-with-cameras.org/bornin\\_tobrothels/film.php](http://kids-with-cameras.org/bornin_tobrothels/film.php)

6. Machuca

Direção: Andrés Wood

Título original: Machuca

País: Chile/Espanha/Reino Unido/França

Ano: 2004.

Gênero: drama

7. Pro dia nascer feliz

Direção: João Jardim

País: Brasil  
 Ano: 2005  
 Gênero: documentário.

8. Entre os muros da escola

Direção: Laurent Cante  
 Título original: Entre les Murs  
 País: França  
 Ano: 2008  
 Gênero: drama.

b. SÍTIOS

No Brasil:

Disque Denúncia sobre Bullying da Secretaria Nacional de Direitos Humanos: Fone: **100**.

Programa de combate ao Bullying no Rio de Janeiro coordenado pelo Pediatra Aramis Antônio Lopes Neto ([www.bullying.com.br](http://www.bullying.com.br)).

Projeto Justiça para o Século 21 ([www.justica21.org.br](http://www.justica21.org.br))

Observatório da infância ([www.observatoriodainfancia.com.br](http://www.observatoriodainfancia.com.br)).

Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o Bullying Escolar (CEMEOBES)  
 Site: (<http://www.bullying.pro.br/>)

Observatório de violência nas escolas – Brasil – UNESCO  
 (<http://www.ucb.br/observatorio/index.php?page=parceiros>)

Site de Daniela Vulco (<http://nomorebullying.blig.ig.com.br/>)

Ger Vitae. Diretora Vera Capucho (<http://www.via6.com/gvapoio>)

c. ÓRGÃO, ENTIDADES, LEGISLAÇÃO - Infância e Juventude

Estatuto da Criança e do Adolescente  
 Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU  
 UNICEF - Brasil

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento 8 Jeitos de Mudar o Mundo  
 Projeto Justiça para o Século 21 - Instaurando Práticas Restaurativas.

No Mundo:

Violência nas escolas portuguesas ([www.violenciasnasescolas.org.br/portugues.asp](http://www.violenciasnasescolas.org.br/portugues.asp))

[Olweus@online.no](mailto:Olweus@online.no) (Contato com Olweus).  
<http://www.childline.org.uk/Pages/default.aspx> (Página do Governo Inglês)  
[www.antibullying.net](http://www.antibullying.net)

[www.bullying.com.br](http://www.bullying.com.br)  
[www.teachers.nl/1home\\_portogues.htm](http://www.teachers.nl/1home_portogues.htm)  
<http://www.bullying.pro.br>  
[www.actionwork.com](http://www.actionwork.com)  
[www.sofweb.vic.edu.au/wellbeing/safeschools/bullying](http://www.sofweb.vic.edu.au/wellbeing/safeschools/bullying)  
[www.anti-bullyingalliance.org/index.htm](http://www.anti-bullyingalliance.org/index.htm)  
[www.bbc.co.uk/schools/bullying/](http://www.bbc.co.uk/schools/bullying/)  
[www.cyberbullyingbr.net](http://www.cyberbullyingbr.net)  
[pt.wikipedia.org/wiki/Bullying](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying)  
[www.bully.org](http://www.bully.org)  
[www.bullying.org](http://www.bullying.org)  
[www.nobully.org.nz](http://www.nobully.org.nz)  
[www.stoptextbully.com](http://www.stoptextbully.com)  
[www.cbc.ca/news/background/bullying/](http://www.cbc.ca/news/background/bullying/)  
<http://nomorebullying.blig.ig.com.br>

**A N E X O**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N.º 330/2007 - CEP/CCS

Recife, 09 de novembro de 2007

Registro do SISNEP FR – 162920

CAAE – 0348.0.172.000-07

Registro CEP/CCS/UFPE Nº 351/07

**Titulo: " Intimidações adolescentes: o BULLYING numa escola da rede pública federal do Recife."**

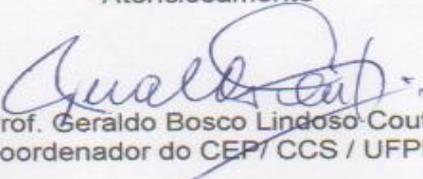
Pesquisador Responsável: Alcione Melo Trindade do Nascimento

Senhora Pesquisadora:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 07 de novembro de 2007.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar relatório ao final da pesquisa (31/11/2008)

Atenciosamente

  
Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto  
Coordenador do CEP/CCS / UFPE

A  
Mestranda Alcione Melo Trindade do Nascimento  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – CFCH/UFPE

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)