

## **MEMÓRIAS DE *BULLYING* NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM BIOLOGIA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL**

**Memories of bullying in the school trajectory of undergraduate students in biology: investigative paths to Social Education**

**Ana Cristina Albernaz**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, Brasil  
[ana.albernaz@ifb.edu.br](mailto:ana.albernaz@ifb.edu.br)

**Sónia Seixas**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
[sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt](mailto:sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt)

**Maria Cristina Madeira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, Brasil  
[maria.madeira@ifb.edu.br](mailto:maria.madeira@ifb.edu.br)

### **RESUMO**

O presente artigo descreve parte de uma investigação que procurou estudar a existência de *bullying* no percurso escolar de estudantes do Instituto Federal de Brasília. A metodologia combinou uma abordagem quantitativa e qualitativa, com recurso à aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. A amostra, recolhida aleatoriamente, foi constituída por 56 estudantes, dos 132 matriculados na licenciatura de Biologia no ano de 2015. Foram aplicados os questionários à totalidade da amostra, sendo, numa segunda fase, sorteados 6 estudantes para serem sujeitos a uma entrevista, as quais foram tratadas posteriormente, através de análise de conteúdo. Entre os resultados obtidos, verificou-se a presença de comportamentos de *bullying* nos anos iniciais da vida escolar, nomeadamente diretos e verbais entre os estudantes mas também comportamentos de carácter psicológico, de natureza indireta e, por isso, mais velados. Esse tipo de *bullying*, leva a que a vítima se isole e sofra, mesmo sendo adulta. Danos semelhantes têm sido identificados noutras investigações, pelo que, face aos nossos resultados, esta problemática assume particular relevância na intervenção do educador social.

**Palavras-chave:** Bullying, Educação Social, Ensino superior

## ABSTRACT

This article describes part of a study that investigated the existence of bullying in the students' course of the Federal Institute of Brasilia. The methodology combined a quantitative and qualitative approach, using questionnaires and semi-structured interviews. The sample, randomly collected, consisted of 56 students, out of the 132 in the biology degree in 2015. The questionnaires were applied to the whole sample, and in a second phase, 6 students were randomly selected to be interviewed. This material was later analyzed through content analysis. Among the results obtained, we verified the presence of bullying behaviors in the initial years of school life, namely direct and verbal among the students, but also psychological and indirect behavior. This type of bullying leads to the victim becoming isolated and suffering, even as an adult. Similar damages have been identified in other investigations, so, in view of our results, this problem is of particular relevance in the intervention of the social educator.

**Keywords:** Bullying, Social Education, Higher education

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de uma investigação maior que problematizou a presença do *bullying* na educação superior como campo de intervenção do Educador Social. Como recorte do trabalho citado, este artigo, limitará a temática do *bullying* nos percursos escolares dos estudantes da licenciatura em biologia do Instituto Federal de Brasília *Campus Planaltina*.

As generalidades das pesquisas mostram que o *bullying* tende a ser mais frequente no ensino fundamental e a diminuir no médio e no ensino superior. Igualmente, as pesquisas sobre o tema são mais realizadas com o público infantil e adolescente e há poucos estudos com grupos adultos.

Quando o alvo de trabalho de intervenção do educador social é um grupo adulto é de suma importância compreender minimamente a história de vida dessas pessoas. Como o foco do trabalho foi um tipo de violência que acontece no contexto escolar fez-se o resgate dessa memória para então chegar até ao nível de ensino atual e compreendê-lo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Bullying: algumas reflexões

O Segundo Olweus (1997), o que diferencia o *bullying* de outros conflitos escolares são fundamentalmente três aspetos: a intencionalidade, a repetição e a desigualdade de poder. É preciso que estas especificidades estejam presentes numa dada situação, para que a mesma possa ser reconhecida como *bullying*. Fante e Pedra (2008) acrescentam a estes fatores, as emoções envolvidas (diferenciadas entre os agressores e as vítimas) e os efeitos psicológicos (claramente nefastos para as vítimas).

O desequilíbrio de poder pode assumir diferentes facetas, pode ser físico, emocional, psicológico ou de outra natureza e expõe a vítima a uma situação de desvantagem em relação ao agressor. Podemos estar perante um aluno mais forte, maior, mais agressivo no seu estilo interativo ou que se encontra apoiado por outros colegas, face a outro aluno mais pequeno, mais inseguro ou isolado, o que configura, em todos estes casos, uma situação de desigualdade de poder.

Ortega-Ruiz e Del Rey (2002, citado por Chalita, 2008) demonstram que, nessas relações, um domina e controla, submetendo o outro a uma situação de subserviência humilhante. Segundo Fante e Pedra (2008), o que impossibilita a defesa de quem sofre, não depende da idade ou da estatura da vítima, mas sim do facto de se tratar de alguém que não consegue mobilizar outras pessoas para a ajudar.

Chalita (2008) entende o *bullying* como “[...] uma manifestação dessa rejeição de ordem social que priva o indivíduo, considerando diferente e inferior, de sua dignidade e de seu direito de participar e existir” (p. 128). Nestes casos, a pessoa é impedida de fazer parte de um grupo e, em

consequência, de beneficiar com as suas vivências ou de deixar os seus contributos. Quando isso acontece, o autor afirma que é necessário um intenso esforço ético por parte dos educadores, da família e da sociedade, para efetuar uma mudança de valores e, assim, contribuir para mudar a maneira como as pessoas veem e sentem o seu próximo e a forma de agir e reagir em relação a ele.

A percepção do *bullying* defendida por Chalita (2008) entende-o como fenómeno do meio educacional. A escola, enquanto espaço que possui uma dimensão social significativa, representa um terreno propício para o trabalho do educador social, uma vez que o *bullying* revela intolerância, podendo esta ser alvo de prevenção com os instrumentos da educação social, como se confirmará a seguir.

Silva e Morgado (2011) identificam 3 atores em torno desta problemática: autor, vítima e pessoas que presenciam. Candau et al. (2013) afirmam que estes atores não podem ser compreendidos de forma estanque, podendo, inclusive, transitar pelos diversos papéis. Em síntese, o fenómeno causa danos a todos os que se envolvem, seja direta seja indiretamente. Silva (2010) denomina-os como “*personagens do bullying*” as “*vítimas, os agressores e os espectadores*” (p. 47). Para esta autora, a “*vítima típica*” (p. 37) tem dificuldades de socialização, é tímida, reservada e não costuma reagir, quando se confronta com as agressões dos agressores. Geralmente, possui algo que o destaca dos outros: característica física, estilo de vestuário, raça, religião ou orientação sexual diferentes. Ainda segundo esta autora, esse tipo de pessoa deixa transparecer insegurança, sensibilidade, submissão, ansiedade, baixa autoestima, dificuldade de se comunicar e de se impor, abrindo possibilidades para que se torne um alvo.

Relativamente aos tipos de *bullying*, Fernandes e Seixas (2012) identificam cinco: físico (agressão corporal), verbal (agressão com palavras), relacional (isolamento, exclusão e manipulação de redes de amizade), psicológico (intimidação, coação e humilhação), sexual (agressões de teor sexual através de palavras, imagens, gestos ou atos) e *ciberbullying* (agressões através das tecnologias digitais). Neto (2011) diferencia ainda o *bullying* moral (difamação, rumores e calúnias) e o material (estragos, furtos, roubos).

Segundo Fante (2005, citado por Pereira, 2010), o *bullying* não é exclusivo ao ambiente escolar, pode ocorrer em diversos espaços da sociedade como no trabalho, na família, em ambientes institucionalizados, clubes ou estabelecimentos militares. Não obstante, o ambiente mais prejudicial é o escolar, já que os estudantes se encontram em formação da sua personalidade.

Outro aspeto importante é que o *bullying* não constitui um fenómeno isolado de determinada cultura, é mundial e independe da situação social, cultural e económica dos envolvidos (Neto, 2011).

Fernandes e Seixas (2012) corroboram que os problemas de relacionamento e a falta de aceitação de crianças no meio social, são predisposições futuras aos problemas de convivência social, consistindo um campo de intervenção privilegiado. Dificuldade em fazer amigos, isolamento e baixa autoestima, podem propiciar a rejeição dos pares e possibilitar que essa pessoa se torne vítima de *bullying*. Esses autores salientam que uma rede de suporte de amizade fortalecida pode diminuir os efeitos da vitimização: “*A função protetora das redes de amizade sobressai como fundamental para debelar os efeitos de vitimização*” (p. 45).

Concluem, a partir das investigações citadas, que alunos com mais amigos são menos suscetíveis às agressões e aos efeitos nefastos das mesmas. Casos mais extremos, quando o sofrimento se assume como demasiado intenso, podem contribuir para a tentativa de suicídio. Em 2012, um adolescente brasileiro de 12 anos, cansado das agressões verbais que vivenciava constantemente, tirou a própria vida, deixando por escrito um relato do que passava e explicando a sua incompreensão quanto às agressões que era alvo. A partir desse caso, a comunicação social começou a empregar e divulgar o termo “*bullycídio*” (Nascimento, 2014).

São vários os fatores que podem ajudar a promover ou prevenir o *bullying*. Para compreender essa dimensão do comportamento humano, não se pode reduzi-la a um estudo simplista, mas entendê-la na sua complexidade como “*fatores de diferente natureza e grau de influência*” (Fernandes &

Seixas, 2012, p. 64). Os fatores apresentados pelos autores foram categorizados em pessoais, familiares, escolares e sociais (Quadro 1).

Quadro 1

*Fatores que podem promover ou prevenir o bullying*

<b>Fatores</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Características</b>
Pessoais	Texto	Texto
Familiares	Texto	Texto
Escolares	Texto	Texto
Sociais	Texto	Texto

Fonte: Adaptado de Fernandes & Seixas (2012)

Segundo Beane (2011), *“Tanto os bullies como as vítimas são produtos da nossa sociedade e são reflexo da qualidade das nossas famílias, escolas e comunidade”* (p. 63). Deste modo, constata-se que o *bullying* se assume como uma problemática complexa, diversificada, coletiva e responsabilidade de todos.

Silva (2010), no âmbito do seu atendimento clínico, constatou que as vítimas tendiam a evidenciar manifestamente, com a sua conduta, as suas diferenças. Em consequência, apresentavam como característica comum, a exclusão. As diferenças podiam ser ao nível da sua aparência externa ou ao nível da demonstração de *“fragilidades internas”* (p. 81). A autora ressalta que, caso as vítimas não recebam apoio da família e da escola para o desenvolvimento de habilidades sociais que superem as agressões que são alvo, esse facto pode resultar em doenças de carácter psicológico e sérios transtornos na vida adulta. Nestes casos, denominada *“reação de adoecedora”* (p. 81).

Segundo a mesma autora, também há vítimas que evidenciam uma reação *“transcendente”* (p.82), nestes casos, são capazes de transformar o sofrimento em superação, mesmo convivendo com as lembranças e as marcas que a crueldade do *bullying* deixam na memória. Essa capacidade de reação transcendente acontece pela *“[...]presença da combinação de talento e preparação”* (p.82), sendo o talento aprimorado com o hábito e a dedicação. Quanto mais alguém se dedica a algo, mais habilitado se torna. Nesse sentido, as vítimas que procuram ajuda e são incentivadas a desenvolver os seus talentos, tendem a superar traumas com mais facilidade.

Segundo Silva (2010), a diferença pode ajudar a promover diferentes competências nos outros, *“pessoas diferentes tem a fabulosa missão de ensinar o respeito, a tolerância e o aprendizado que a adversidade é capaz de gerar”* (p. 85). Os pais e os professores encontram-se numa posição privilegiada para potenciar a resiliência em crianças e jovens. Quando observam atentamente as habilidades e as estimulam, podem-se surpreender com a capacidade de cada um. O exercício da tolerância e da generosidade tem a capacidade de transformar pessoas e é benéfico para a saúde (Silva, 2010). Nesse sentido, a Educação Social apresenta elementos importantes de contribuição para a construção da resiliência nos sujeitos.

## **2.2 Educação Social e *bullying*: caminhos que se encontram**

A educação social é *“expressão da responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem e que ela não pode radicar [...]”* (Carvalho & Baptista, 2004, p.11), sendo que para a sua efetivação, são necessários elementos das ciências sociais e das ciências da educação. Estes posicionam a educação social numa dimensão humanizada de acompanhamento de situações sociais críticas de *“ruptura e pré-ruptura”* (idem).

Os elementos da educação social são capazes de proporcionar aos sujeitos envolvidos em situações de *bullying* a possibilidade de compreender e se colocarem como elemento de mudança dessa problemática. Assim, a educação social assume-se como um tipo de educação que empodera, pois, além de auxiliar o sujeito a entender a realidade em que está inserido, possibilita-o a mudar tal realidade. Deste modo, se os sujeitos que vivem num contexto de *bullying* o identificam e compreendem as consequências nefastas que ele produz, são também capazes de contribuir para a sua prevenção e combate: “A condição básica para que o *bullying* seja reduzido nas escolas é que sejam adotadas políticas *antibullying* pautadas no desenvolvimento de um trabalho continuado. Ações que podem ser incluídas no cotidiano das escolas, sem que novas atividades sejam acrescidas à grade curricular, mas inserido o *bullying* como um tema transversal e permanente a todos os momentos da vida escolar.” (Neto, 2011, p.63).

Sendo necessária uma ação ampliada na escola, o educador social possui na sua formação, os elementos que podem contribuir para a efetivação deste tipo de programas de prevenção. Gabriel Chalita (2008) afirma que “quando a diversidade não é acolhida a desigualdade é legitimada” (p.128). A educação social possui os elementos chave para que a escola se transforme nesse espaço de acolhida da diversidade.

Banks e Nohr (2008) evidenciam que a educação e, especificamente, a educação social, são elementos essenciais no trabalho social que contribuem para a constituição do homem, compreendê-lo vinculado às regras sociais, como “autor de si mesmo” (p. 20). Para melhor explicar a concepção antropológica de homem, as autoras identificam 6 dimensões: ontológica positiva, ontológica negativa, ética, científico-técnica, utópica e autocrática. A partir dessas compreensões, as autoras colocam “a aptidão para a <<decisão ética>> como condição de profissionalidade” (p. 25). Definem a ética emergida num espaço teórico e prático, a capacidade autónoma dos seres humanos de romperem os seus dilemas e desafios, sem colocar no profissional a responsabilidade de o fazer por eles. Esse é o campo de atuação dos técnicos do trabalho social.

Freire (2011) ratifica a dimensão humana também nas perspetivas histórica e social. Para este autor, homens e mulheres são dotados da capacidade de compreender o mundo em que vivem a partir de escolhas, intervenções e comparações. Assim, tendo por base essas possibilidades humanas, considera-os seres éticos. Ser ético, para este autor, já faz parte da condição humana. Deste modo, a sua leitura do processo educativo concebe a formação com respeito à condição total do indivíduo na sua relação com o outro e com o mundo. A educação, para ele, além dos conteúdos teóricos, também contribui para a formação moral do educando. Nesse sentido, o educando terá capacidade de compreender as questões de género, raça, classe, meio ambiente, reforma agrária, de entre outras pertinentes ao sujeito ético no mundo.

### 3 METODOLOGIA

Ao longo do trabalho, enquanto assistente social, no Instituto Federal de Brasília *Campus Planaltina*, houve conhecimento, no Sector de Assistência Estudantil, em 2014, de algumas queixas de estudantes do Ensino Superior sobre “problemas” de relacionamento entre colegas na sala de aula. Tratavam-se de agressões verbais que se repetiam por parte de um aluno que humilhava, constantemente, uma colega com palavras agressivas. Por vergonha, a aluna não se defendia e as agressões continuavam. A partir desse caso, que apresentava características contundentes de *bullying*, pensou-se nesta investigação com o objetivo de verificar a existência de comportamentos de *bullying* na Licenciatura em Biologia, quais as suas características e quais as perspetivas de atuação.

O presente estudo tem como referência a Educação Social, orientando-se na perspetiva da pesquisa social, tendo por base a análise interdisciplinar com enfoques disciplinares quantitativos e qualitativos. A pesquisa social como método científico permite conhecer a realidade social, que é ampla, envolvendo os sujeitos, as suas relações com outros e as instituições sociais (Minayo, 2008). O uso de métodos complementares auxilia a compreender a realidade através de prismas distintos. Permite ainda o diálogo de questões objetivas e subjetivas e compreender conformidades, conflitos, contrassensos e estruturas das relações dos sujeitos numa micro realidade, comparando-a com a macro (Minayo, 2008).

Ainda que com questões subjetivas, a pesquisa qualitativa assume um caráter científico, uma vez que sistematiza os dados e fundamenta-os teoricamente, sendo o estudo detalhado e investigado em profundidade (Bogdan & Biklen, 1994).

### 3.1 Tipo de estudo

Com as abordagens disciplinares quantitativa e qualitativa (Minayo et al., 2014), aplicaram-se questionários com questões de múltipla escolha abertas e fechadas e, posteriormente, realizou-se uma entrevista semiestruturada, ou seja, optou-se pela utilização de duas técnicas com o mesmo grupo de sujeitos.

Alguns dos conceitos associados à abordagem qualitativa, como “significado, compreensão do senso comum, compreensão, definição da situação, vida cotidiana, processo, ordem negociada, propósitos práticos, construção social e teoria fundamentada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 72), revelam a subjetividade dos sujeitos investigados e esboça acontecimentos relativos às suas particularidades no estudo. Os dados encontrados na pesquisa qualitativa poderão ser articulados com a representação social mais generalizada, “*mesmo uma descrição de algo particular tem valor, porque as teorias necessitam explicar todos os acontecimentos*” (idem, p. 66).

### 3.2 Instrumentos

Os instrumentos foram criados, a partir dos estudos citados no enquadramento teórico. Na primeira parte da pesquisa, foi aplicado um questionário com 24 questões, 4 abertas e 20 de múltipla escolha, e um campo com “*outra opinião*”. Hill e Hill (2012) enfatizam a necessidade de colocar nas alternativas de respostas “não sei” e “outra opinião”, quando o objetivo da questão é conhecer a compreensão sobre algo específico. Deste modo, dada a natureza do trabalho, foi seguida essa orientação nas questões fechadas do referido questionário, principalmente com o intuito de obter diferentes posicionamentos para além dos identificados.

A escolha do questionário deveu-se ao facto de ser um instrumento que possibilita a investigação empírica da área social, permitindo “*compreender melhor o fenômeno a estudar*” (Hill & Hill, 2012, p. 19). O questionário revela também, para além de dados numéricos, resultados que podem melhor descrever e caracterizar a realidade (Vieira, 2013).

Markoni e Lakatos (2010) definem questionário como “*instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas*” (p.184) e entrevista como “*encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinados assunto*” (p.178). A combinação destas técnicas procurou, num primeiro momento, questionar os entrevistados sobre a existência ou não do *bullying* no Ensino Superior, abrangendo uma amostra maior. Num segundo momento, com uma amostra menor, utilizou-se a entrevista, para alcançar uma compreensão mais próxima da realidade relativamente ao tema. Não existe só um caminho para revelar cientificamente o que foi examinado. Métodos e técnicas complementares possibilitam compreender o contexto estudado; integrar dados qualitativos e quantitativos não reduz a investigação, mas possibilita sua ampliação, ao chegar a significados que só os atores envolvidos na realidade aprendida podem revelar (Vieira, 2013).

Na segunda parte foi realizada uma entrevista semiestruturada com a utilização de um guião. A primeira questão do guião versou sobre a trajetória escolar, que, dentro da metodologia Minayo (2008), se denomina história de vida tópica. Para legitimar a sua contribuição para o estudo, os sujeitos da pesquisa assinaram um termo de livre consentimento esclarecido – TECLE, no qual afirmaram aceitar responder ao questionário e também participar na entrevista. Nesse termo, estava garantido o anonimato das pessoas que preencheram os questionários e também das que foram entrevistadas.

### 3.3 Contextualização do espaço e dos sujeitos

O local onde foi realizada a pesquisa foi uma instituição com 54 anos. O estabelecimento passou por transições, subordinando-se à Secretaria de Educação do Distrito Federal, e foi retomada em 2007 pela Rede Federal de Educação. Em 2008, transformou-se num dos *campi* do Instituto Federal

de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília. Atualmente, oferece ensino de formação profissional inicial, técnica, superior tecnológica e licenciatura.

O universo da pesquisa incluiu os estudantes do curso de Licenciatura, matriculados no segundo semestre de 2015 no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Brasília-IFB, *campus* Planaltina. Foram escolhidos por meio de amostra aleatória simples, e os sujeitos foram abordados nos corredores e nas salas de aulas.

Ressalta-se que, no Brasil, os cursos de Licenciatura estão direcionados para a formação de professores. De acordo com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB), que estabelece as normas para a educação nacional, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação pela, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil até ao nível médio na modalidade normal”. O público-alvo da atividade docente, segundo o genérico das investigações, é um dos mais atingidos pelo *bullying* (Chalita, 2008; Fernandes & Seixas, 2012; Neto, 2011; Olweus, 2001).

Um dos motivos para a escolha dos estudantes do curso de Licenciatura como sujeitos desta pesquisa deveu-se ao facto de se tratarem de futuros educadores, com a intenção de identificar e analisar os seus conhecimentos sobre *bullying* e averiguar a sua ocorrência no Ensino Superior. O universo de estudantes matriculados na Licenciatura em Biologia, segundo informações do registro acadêmico, era de 132 no segundo semestre de 2015, dos quais, 56 responderam aos questionários. Os questionários, aplicados no início do semestre, foram respondidos anonimamente como ficou acordado no termo inicialmente utilizado.

Na segunda parte da pesquisa foram realizadas as entrevistas. A partir do nome das pessoas que preencheram o TECLE, sortearam-se 6 estudantes (aproximadamente 10% da primeira amostra) - 2 homens e 4 mulheres, com idades compreendidas entre os 19 e 56 anos. Três entrevistas foram realizadas numa sala da instituição, as outras 3 foram realizadas fora da instituição, conforme disponibilidade dos sujeitos. A utilização da entrevista propiciou o aprofundamento do estudo em termos qualitativos.

### 3.4 Procedimento

Os dados das questões fechadas do questionário foram inseridos informaticamente e transformados em quadros e gráficos para posterior análise. As questões abertas foram analisadas qualitativamente através da análise de conteúdo. Como as entrevistas foram realizadas com a mesma amostra de pessoas que preencheram os questionários, foi possível aprofundar algumas questões que surgiram dos resultados quantitativos dos questionários.

Para explorar o material coletado das entrevistas, utilizou-se a técnica da “*análise temática*” (Bardin, citado por Gomes, 2008, p. 86) com inferência baseada nos estudos teóricos, e procedeu-se à interpretação conforme Bodan e Biklen (1994).

Bogdan e Bicklen (1994) orientam o investigador a não se deter exclusivamente ao já estabelecido, mas a permanecer aberto para que a criatividade e as ideias surjam no processo de investigação, desde que sejam “*plausíveis a partir daquilo que observam*” (p. 219). Cada entrevistado apresenta reflexões muito próprias do ponto de vista pessoal, o que por vezes podem levar o investigador a pensar que as suas reflexões sobre o assunto estão equivocadas. Restringir-se só na literatura sobre o assunto pode cristalizar o pensamento do investigador, impedindo-o de realizar as suas próprias análises, para encontrar novas situações ou expandir o que já foi pesquisado por outros (*ibidem*).

Foi elaborado um sistema de codificação a partir do discurso dos sujeitos, sendo esses dados organizados em categorias (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, foram analisados dialogando-se com os autores estudados, mas sem deixar o estímulo “*do pensamento crítico*” (*ibidem*, p. 211) sobre o que se recolheu.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto ao perfil dos 56 sujeitos da amostra, verificou-se que a maior parte são do sexo feminino, 69,6 %, situando-se a maioria entre os 18 e os 40 anos, como se pode constatar no quadro 2.

Quadro 2

*Número de sujeitos por faixa etária*

<b>Idade</b>	<b>Sujeitos</b>
18-15 anos	34
26-30 anos	6
31-40 anos	10
42-50 anos	4
51-60 anos	1
60 ou mais anos	1

Em relação a ter sofrido *bullying*, 70% dos sujeitos, (39 em 56) afirmaram ter sido vítima, dados próximos aos apresentados por Neto (2011), numa investigação na qual se verificou 71,6% de vítimas. 21% (12 em 56) referiram nunca terem sofrido *bullying* e os demais não responderam (2 em 56) ou deram outro tipo de resposta (3 em 56) não contemplada nas alternativas. Aos discentes que afirmaram ter sofrido *bullying* foi perguntado qual o ciclo de escolaridade em que foram alvo, podendo identificar mais que de uma alternativa, sendo por isso o total de respostas (91) maior que o número de sujeitos que responderam aos questionários (56):

Quadro 3

*Anos de escolaridade<sup>1</sup> em que foram alvo de bullying*

<b>Escolaridade</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>% Percentagem</b>
Nunca sofreu <i>bullying</i>	11	20%
Infantil	12	21,8%
Fundamental	33	60%
Médio	20	36,4%
Superior	12	21,8%
Outra modalidade	1	1,8%
Outra resposta	2	3,6%
Não respondeu	0	0%
Total de respostas	91	100%

Os dados demonstram, como confirmam Fernandes e Seixas (2012), que o *bullying* tende a ser mais frequente no ensino fundamental e a diminuir nos ciclos de escolaridade posteriores. Do total de sujeitos que responderam aos questionários, 21,8% (12 em 56) afirmaram ter sido alvo de *bullying* no Ensino Superior, dos quais 11, além do Ensino Superior, identificaram também os níveis fundamental e médio.

Os estudantes foram igualmente questionados quanto às formas de *bullying* que ocorriam no Ensino Superior, podendo marcar mais de uma alternativa. Do total das 78 respostas, 24 referiram-se à



forma psicológica. Neto (2011) descreve como características, as ações de “ignorar, excluir, perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, tiranizar, chantagear e manipular” (p. 23). Para Fernandes e Seixas (2012), é apelar “maioritariamente a uma combinação de comportamentos de intimidação e humilhação para atormentar os colegas” (p. 24). Silva (2010) acrescenta ainda “irritar, humilhar, desprezar, discriminar, fazer fofocas, intrigas e passar bilhetes ofensivos entre colegas, [...]” (p. 23-24).

O segundo tipo mais frequentemente referido (20 em 78) foi o verbal. Neto (2011) apresenta as seguintes características: “apelidar, falar mal e insultar” (p. 23). Para Fernandes e Seixas (2012), são “ataques verbais a um colega” (p.24). E Silva (2010) demonstra especificidades como “ofender, fazer piadas ofensivas, colocar apelidos pejorativos, piadas ofensivas, zoar e ofender”.

O terceiro tipo foi o relacional (15 em 78). Fernandes e Seixas (2012) e Haber e Glatzer (2012) demonstram que esse tipo se encontra relacionado às redes sociais (presenciais ou virtuais) estabelecidas no meio dos educandos. Espalhar fofocas, fazer comentários maldosos, isolar e excluir, são algumas atitudes envolvidas nesse comportamento.

Com base em Minayo (2008), iniciaram-se as entrevistas com a história de vida tópica a respeito do percurso escolar até à faculdade. Quando os entrevistados foram questionados a respeito de sua trajetória escolar em geral, citaram boas lembranças. O momento foi livre, para falarem o que almejassem. Discorreram sobre as instituições onde estudaram, as relações com os professores e também entre os alunos. Ressalta-se que, para preservar o anonimato dos participantes, como ficou estabelecido no TECLE, usou-se “E” inicial de entrevista e números de 1 a 6, para demarcar cada respondente. Essa numeração organiza a ordem cronológica em que aconteceram as entrevistas (Bogdan & Biklen, 1994):

“Sempre tive muitos amigos na escola, muita saudade de todo mundo...” (E-1)

“ Eu tenho lembranças boas. Estou falando da década de 70 a 80 e naquela época estávamos no contexto militar.” (E-2)

“... (silêncio longo), não tenho muita lembrança da escola, não. Eu me dava bem com eles (referindo-se aos colegas do ensino fundamental)” (E-3)

“Nunca tive dificuldade de aprendizagem. Sempre tive notas boas notas.” (E-4)

“Como eu era criança acontecia algumas coisas que eu me sentia desconfortável. Eu sofri muito bullying mesmo.” (E-5)

“Tem gente que tem muito preconceito com escola pública, mas foi muito proveitoso para mim. Fiz amigos de verdade.” (E-6)

Em relação aos problemas gerais, apontaram a falta de professores, a falta de formação dos profissionais, o trabalho infantil, a gravidez na adolescência, o bullying, o excesso de crianças por turma e o pouco compromisso por parte de alguns estudantes.

Uma estudante demonstrou resistência (E-3) em falar do seu trajeto escolar. Ficou em silêncio por um longo período e depois relatou que não tinha lembranças. Outra (E-5) marcou o período como complicado, por ter sofrido bullying. Dos 6 entrevistados, três afirmaram ter sido alvo de bullying no Ensino Fundamental e no Médio - um homem e duas mulheres. As agressões aconteceram tendo por base questões físicas das vítimas e também pela forma de ser. A repetição, a desigualdade de poder e a intenção demarcaram as ações sofridas. Dois entrevistados (E-2 e E-5) relataram com amargura essa época, mas afirmaram que não ficaram efeitos que os atrapalhassem na fase adulta:

“Por terem me chamado de dentinho eu poderia ter ficado introspectivo, não querer falar, mas isso não foi um fator determinante na minha vida estudantil ou profissional. Tem coisas que são muito mais duras que a gente ouve até hoje, de você depreciar a pessoa pela cor, pela origem, raça, fazer pré-julgamentos, preconceitos...” (E-2)

“Mas, nunca me afetou em nada.” (E-5)

A capacidade de desenvolver resiliência permite que pessoas que vivenciaram comportamentos de *bullying* superem traumas e sofrimentos causados por ele (Silva, 2010). No momento em que se passa pela situação, nem sempre ela é compreendida, mas mais tarde pode-se perceber que essa vivência foi importante de alguma forma (Chalita, 2008):

*“A questão do físico e de desempenho eram alvos. Se você tirasse nota baixa você era burro. Se tinha algum problema... Só para pontuar historicamente: eu tenho um dente aqui na frente que ficou torto por um acidente, caí de bicicleta e meu dente ficou defeituoso. E teve uma época que eu era o dentinho. Me colocaram o apelido relacionado a isso.” (E-2)*

*“(Silêncio).. Ah, era assim uns alunos muito orgulhosos (silêncio). E que ficavam de piadas por qualquer coisa. Fofoca mesmo. Eu ficava mais na minha. É igual aqui no curso [referindo-se ao curso atual], eu fico mais na minha (silêncio longo).” (E-3)*

*“Por eu ser alta, magra demais, por tudo. As vezes você tinha dificuldade em matemática e já era motivo para fazer piadinha. (...) professor que não sabia lhe dar, intervir, nem falavam muito nisso ainda. Foi por vários motivos, dificuldade de aprender alguma matéria era um motivo. (E-5)*

Uma das entrevistadas (E-5) pediu ao pai para mudá-la de escola: *“Aconteceu muito mesmo ao ponto de eu querer sair da escola.”* No seu relato, refere ter sido excluída pelos pares e ter mudado de escola, quando terminou a 5ª série, porque a instituição onde estudava só ofertava até esse nível. Ao transitar para outro colégio, não conhecia ninguém e não conseguia fazer amizades:

*“Mas eram todos amigos que já estavam no meio. Como eu cheguei na escola e não conhecia ninguém, eu ficava mais sozinha mesmo.” (E-5)*

Efetivamente, a frequência dos ataques agrava a angústia e a solidão. Limitar a criança a ter outros amigos aumenta a dificuldade de encontrar alguém que fique ao lado dela para defendê-la (Fernandes & Seixas, 2012).

Outro dos entrevistados (E-2), salientou o seu sofrimento, principalmente, na adolescência, momento em que a questão da aparência física era relevante, pois começavam os namoros e essa dimensão afetiva era muito valorizada. Não obstante, deixou claro que não o afetou na vida adulta.

Isolamento, piadas durante a apresentação de trabalhos, foram questões apontadas por “E-3”, relatando que não tinha amigos e que ficava muitas vezes só, mantendo o mesmo comportamento no curso superior. As agressões sofridas aconteceram no Ensino Médio, mas também no Superior. Pode-se inferir que o silêncio e a dificuldade em falar do seu percurso escolar talvez se devam a más lembranças.

Algumas respostas dessa entrevistada foram curtas e, em alguns momentos, os olhos marejaram de lágrimas, demonstrando dor por algumas vivências. Nesses momentos, foi respeitado o silêncio. Bogdan e Biklen (1995) defendem o respeito ao silêncio: *“entrevistadores não precisam temer o silêncio”* (p.136). Afirmam ser ele positivo e contribuir para que o entrevistado organize os pensamentos. Interferir nesses momentos, invadir questões muito delicadas dos sujeitos são aspetos a que o pesquisador deve estar atento: *“O entrevistador deve evitar alimentar as respostas dos sujeitos e fazê-los sentirem-se desconfortáveis relativamente aos seus pensamentos”* (Bogdan & Biklen, 1995, p. 139).

Inspirados em Crik e Grotperter (1995), Fernandes e Seixas (2012) salientam a diferenciação de *bullying* consoante o gênero, tal como aparecem nas situações descritas acima. Os rapazes tendem a valorizar as questões físicas (tal como E-2), e as raparigas, os laços de amizade e os relacionamentos (E-5 e E-3).

No discurso de “E-5”, é salientada a falta de intervenção e conhecimento dos professores em relação ao *bullying*. O período por ela demarcado referiu-se à época em que a situação estava mais grave, na 6ª série, em 2007. Afirmar ainda que até os professores reproduziam o que os colegas faziam com ela. Desde 2002, as discussões sobre *bullying* já se encontravam presentes no Brasil, principalmente devido às ações de intervenção da pesquisadora Cleo Fante (Nascimento, 2014), o que sinaliza a importância da capacitação constante dos docentes e da equipe escolar.

Fante e Pedra (2008) consideram que as escolas e os profissionais, geralmente, não se encontram capacitados para intervir em situações de *bullying*. Para estes autores, existem ainda professores que fazem “piadinhas” acerca dos alunos vítimas, agravando o problema. Silva e Rosa (2013) e Mateus e Pingoello (2015) encontraram semelhantes déficits nas suas pesquisas, salientando a necessidade urgente de se trabalhar o *bullying* como temática na formação de professores.

A “E-1” relembra uma colega que era alvo de *bullying* durante o Ensino Médio, ao relatar que a adolescente entrou na escola com a turma já em funcionamento e os grupos já estabelecidos. A sua forma de falar e o seu lugar de origem eram diferentes, e essa diferença não foi bem aceite pelo grupo. Os professores não conseguiram intervir e a aluna, dia após dia, era hostilizada com apelidos e excluída. A entrevistada disse ainda que se sentia incomodada com a situação, mas que não fazia nada para intervir: “As vezes ela saía chorando da sala” (E-1).

Através do discurso de “E-1”, podemos assumir que se tratava de uma observadora. Os espectadores do *bullying* são estudantes que presenciam as ações, mas não tomam a iniciativa para defender a vítima, ainda que também não fiquem ao lado dos agressores (Silva, 2010). São alunos “que não se envolvem diretamente” (Neto, 2011, p.53), como se pode confirmar pelas próprias palavras desta estudante:

*“Eu acredito que isso deve ter sido bem difícil para ela. Eu não tinha muito contato com ela. Eu não atormentava, mas também não fazia nada para evitar aquilo. Eu meio que era neutra na situação, assim como o resto do grupo todo do qual eu fazia parte. Era coisa assim, mais afastada, entendeu? (risos).”* (E-1)

Alguns investigadores defendem que os espectadores podem influenciar a dinâmica do *bullying*, incentivando-o ou inibindo-o (Fernandes & Seixas, 2012, Neto, 2011). Capacitar estudantes observadores para agirem contra o *bullying*, assume-se como uma estratégia que pode minimizar e até erradicar com esta problemática em contexto escolar. Neste caso, os próprios estudantes tornam-se atores de intervenção. Uma estratégia para receber colegas que chegam de novo a uma turma em funcionamento (ou a uma escola) passa pelo incentivo à criação de um “comité de boas-vindas”. Os próprios estudantes ficam responsáveis por acolher e inserir o novo colega no grupo.

A entrevistada “E-5” tornou-se igualmente alvo de *bullying*, ao chegar a uma escola onde não conhecia ninguém. Eram “estranhas” em ambientes de grupos já definidos e foram rejeitadas pelos pares. Caso a proposta de Neto (2011) se encontrasse implementada nas escolas que receberam estas estudantes, talvez a história tivesse sido diferente. Para este autor, as intervenções não devem ser pontuais com alunos vítimas ou agressores, mas contemplar toda a estrutura educacional, para que o ambiente seja “receptivo, solidário, prazeroso e promotor do sentimento de pertencimento para todos” (p.66).

E-6 afirmou que no Ensino Fundamental os pares agrediam-se uns aos outros verbal e fisicamente. Não foram episódios identificados como *bullying*, por se tratarem de situações que aconteciam de forma mais genérica:

*“O período mais difícil foi o ensino fundamental. (...) Tinha muitos conflitos. Até agressão física. Acho que no ensino fundamental é mais comum do que no ensino médio. Elas (referindo-se às estudantes do ensino fundamental) querem ser reconhecidas. Então, tinha disputa por status e tal. E acabavam se agredindo verbalmente, era muito comum e até fisicamente.”* (E-6).

Existem diversos tipos de violência na escola que são diferentes do *bullying* e é preciso saber distingui-las. Há agressões físicas e verbais que têm outras origens e consequências (Fernandes & Seixas, 2012), por esse motivo, torna-se necessário que os profissionais envolvidos no trabalho educativo se encontrem aptos a identificar e diferenciar o *bullying* de situações como indisciplina ou outras agressões que possam ocorrer. A indisciplina por si só não causa violência psíquica e emocional aos estudantes envolvidos e pode ser resolvida em conjunto com a família e a escola. Já o *bullying* demanda aprofundamento e intervenções mais elaborados (Pereira, 2010).

A E-4 não referenciou, no seu percurso escolar, questões referentes ao *bullying*. Deveu-se principalmente nos preconceitos e questões sociais existentes na escola. Iniciou os estudos numa

escola de ensino especial, pois não tinha idade para ser admitida na escola regular, e revelou que a vivência foi, de um modo geral, positiva. Foi nessa época que aprendeu a respeitar as diferenças:

*“Eu acho que foi a melhor experiência que eu podia ter tido com meu ingresso na vida escolar de ensino especial. Porque já tive a experiência. Porque tive oportunidade de estudar com diversas crianças com diversas necessidades específicas.” (E-4)*

Mas também vivenciou algum preconceito relativamente a esse tipo de escola:

*“(…) só que existia certo tipo de preconceito até da parte dos meus pais, porque assim que passei para a 2ª série a primeira coisa que eles fizeram foi me tirar dessa escola. O principal fator era foto de ter crianças com necessidades específicas nessa escola. Meu pais achavam que poderia me prejudicar, prejudicar meu aprendizado, que eram turmas mistas, aí fui para essa outra a escola onde estudei da 2ª até a 6ª série. (E-4)*

Desde pequenas, as crianças devem ser ensinadas a respeitar as diferenças. Professores que trabalham a educação do caráter, geralmente, abordam temas como esses, contribuindo para que as diferenças sejam aceites. Essa atuação encontra-se em sintonia com uma postura preventiva face ao *bullying* (Haber & Glatzer, 2012, sendo a família igualmente muito importante nesse processo. A parceria família/escola em geral apresenta bons resultados: “[...] a família é uma das principais instituições de educação, cabe a ela investir nos jovens, inculcando-lhes o respeito ao próximo e a não violência” (Pereira, 2010, p.53).

Pelo discurso de “E-4”, a escola especial, ao receber também crianças que não possuem necessidades educativas especiais, contribuiu para que ambos os grupos de estudantes tivessem uma boa convivência e respeito mútuo. Esses valores essenciais permaneceram na estudante até à idade adulta, como se pôde confirmar nas suas palavras.

Na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Será submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais. [...] A escola deverá, portanto, atuar crítica e reflexivamente na objetivação dos conteúdos, normas e valores internalizados na relação entre criança e escola. (Miranda, 1989, p.134)

Os percursos escolares destes estudantes são reveladores de alguns aspetos da sua socialização, nomeadamente de singularidades que permitem compreender que o *bullying* esteve presente em 4 das trajetórias apresentadas. Em três destas de forma direta (E-2, E-3 e E-5) e noutra de forma indireta (E-1). Os outros dois estudantes, embora não trouxessem elementos diretamente ligados ao *bullying*, trouxeram contributos para diferenciá-los das diversas situações que permeiam o ambiente educativo. Todos revelaram o ambiente educacional como lugar das relações humanas (Pereira, 2010).

## 5 CONCLUSÃO

Como “um bom intérprete da realidade social, realidade esta inevitavelmente problemática e multifacetada” (Carvalho & Baptista, 2004 p. 83) o educador social, munido de ferramentas científicas, técnicas e filosóficas, pode contribuir para a conceção e implementação de estratégias ou programas de intervenção em situações de *bullying* em diversos espaços sociais, tanto com um público alvo infantil como adulto.

Notou-se que o *bullying*, nas trajetórias escolares dos estudantes da licenciatura em Biologia, se encontrou presente em diversos momentos da sua vida escolar. Dor, isolamento, vergonha e outras vivências, propiciam o aparecimento de fragilidades em momentos de vulnerabilidade, que constituem precisamente objeto de intervenção da Educação Social. A formação da pessoa como cidadão, como um sujeito de plenos direitos tanto de si quanto do outro, envolve que a pessoa seja sujeito da sua própria ação em planos de vida individuais e coletivos e são nesses percursos que a educação social se faz necessária.

## 6 REFERÊNCIAS

Banks, S. & Nohr, K. (2008). *Ética prática para as profissões do trabalho social*. Porto: Porto Editora.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candau, M. V., Paulo, I., Andrade, M., Lucinda, M. C., Sacavino, S. & Amorin, S. (2013). *Educação em Direitos Humanos e formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade*. (5ª ed.) São Paulo: Editora Gente.
- Fante, C. & Pedra, J. P. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: como apagar o bullying na escola*. Lisboa: Plátano Editora.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. (14ª ed.) Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2010). Poder. In: *Dicionário Paulo Freire*. (pp: 323-325). São Paulo: Autêntica
- Gomes, R. (2008) Análise e interpretação dos dados de pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (pp: 79-108). Petrópolis: Vozes.
- Hill, A. & Hill, M. M. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (2010) Cidadania na Escola. Lisboa: Livros Horizonte
- Mateus, G. A. P. & Pingoello, I. (2015). Ocorrência de bullying no ensino superior. *Revista UNINGÁ Review*, 22, n.3, 33-36. Disponível em: [http://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601\\_074900.pdf](http://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601_074900.pdf)
- Minayo, M. C. (2014) Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In Minayo, M. C., Assis, S. G & Souza, E. R. (Orgs), *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. (pp. 38-58). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minayo, M. C. (2008) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. (27ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Miranda, M. G (1989) O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In Silvia T. M. Lane & Wanderley Codo (Orgs.), *Psicologia Social: o homem em movimento*. (8ª Ed.) (pp.125-135). São Paulo: Brasiliense.
- Nascimento, T. L. N. (2014). *Um olhar reflexivo sobre o bullying*. São Paulo: Editora Sucesso.
- Neto, A. A. L. (2011). *Bullying: saber identificar e como prevenir*. São Paulo: Brasiliense.
- Olweus, D. (1997). *Bully/victim problems in school: Facts and intervention*. Disponível: [http://www.episcenter.psu.edu/sites/default/files/news/Olweus%20\(1997\)%20Bully-victim%20problems%20in%20school.pdf](http://www.episcenter.psu.edu/sites/default/files/news/Olweus%20(1997)%20Bully-victim%20problems%20in%20school.pdf)
- Olweus, D. (2001). *Bullying at school: tackling the problem*. Disponível em: [http://oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/434/Bullying\\_at\\_school:tackling\\_the\\_problem.html](http://oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/434/Bullying_at_school:tackling_the_problem.html)
- Pereira, S. M. S. (2010). *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Ed. Paulus.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, A. & Morgado, M. (2011) Bullying no ensino superior: existe?, nº 3 (Volume 11), revista de iniciação científica. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/1147>. pp.1-15.
- Silva, A. & Morgado, M. (2011). Bullying no ensino superior: existe?. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 11 (3), 1-15. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/1147>
- Silva, E. N. & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é Bullying? Um tema para formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 2, 329-338. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a15.pdf>
- Vieira, A. M. S. N. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profoedições.

---

<sup>1</sup> Relativamente aos anos de escolaridade no Brasil, as modalidades correspondem aos seguintes anos: pré escolar dos 4 aos 5 anos; ensino fundamental I (1º ao 5º ano) dos 6 aos 10 anos; ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) dos 11 aos 14 anos; ensino médio (1º ao 3º ano) dos 15 aos 17 anos; ensino superior, dos 18 anos em diante.