



**Instituto Politécnico de Santarém**

Escola Superior de Educação

**BULLYING NO ENSINO SUPERIOR  
DIÁLOGOS COM EDUCAÇÃO SOCIAL E  
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
REFLEXÕES PARA INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau  
de Mestre na área de Educação Social e  
Intervenção Comunitária

**Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz**

**Orientadora:**

Professora Doutora Sónia Raquel Pereira  
Malta Marruaz Seixas

**Corientadora:**

Professora Doutora Maria Cristina Madeira da  
Silva

2016, novembro, Santarém

**Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz**

***BULLYING NO ENSINO SUPERIOR  
DIÁLOGOS COM EDUCAÇÃO SOCIAL E  
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
REFLEXÕES PARA INTERVENÇÃO***

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Orientadora: Doutora Sónia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas

Categoria profissional: Professora Adjunta

Arguente: Doutora Sónia Alexandre Galinha

Categoria profissional: Professora Adjunta

Presidente: Doutor Paulo Jorge de Castro Coelho Dias

Categoria profissional: Professor Adjunto

## **Dedicatória**

Este trabalho é dedicado a todos e todas que defendem e promovem os Direitos Humanos.

## Agradecimentos

Como seres humanos, somos um conjunto de nossas crenças, valores e culturas. Nessa diretriz tenho muito a agradecer a todos que contribuíram para chegar a mais essa etapa da minha vida.

Em primeiro lugar, quero agradecer a meu Deus Pai, Filho e Espírito Santo. Devolhes minha total rendição e fé. Foi nos momentos de oração e leitura bíblica que encontrei forças para continuar a caminhada.

Agradeço a minha família, principalmente, meu esposo por compreender as ausências dos momentos de estudo e me incentivar a persistir.

Agradeço a oportunidade em fazer parte da primeira turma de capacitação de servidores, pelo acordo de cooperação do Instituto Federal de Brasília com o Instituto Politécnico de Santarém. Ao Reitor Wilson Concianni e ao coordenador Paulo Dias, que juntos trabalharam, para que o Mestrado acontecesse.

Agradeço à professora Doutora Sónia Seixas, que aceitou o desafio de comigo trilhar esse campo de estudos sobre *bullying* no Ensino Superior. Obrigada por seus ensinamentos e incentivo.

Agradeço à professora Doutora Maria Cristina Madeira, por ter coorientado o trabalho e também ter coordenado aqui no IFB essa equipe do Mestrado. Obrigada por toda a sua dedicação e a defesa intransigente da capacitação para nós técnicos.

Agradeço aos professores e equipe do Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária. Obrigada por me ensinar a trilhar e amar a Educação Social. Sónia Jesus foi nosso elo entre Brasil e Portugal. O meu muito obrigada.

Agradeço à gestão do Instituto Federal de Brasília *Campus* Planaltina nas pessoas do ex-Diretor Walter Rodrigues, das Diretoras atuais Edilene Marchi e Alessandra Ferreira e dos coordenadores Claudio Castro, Juliana, Hênio, Marcelo e Silvia, que compreenderam a importância dessa formação, apoiando-me de diversas maneiras e em vários momentos.

Agradeço aos meus colegas de equipe da Coordenação de Assistência Estudantil que tanto me apoiaram.

Agradeço o carinho e as orações da minha amiga Ana Maria Freire, obrigada por tudo. Só nós duas sabemos o quanto é importante, para nós e nossa família, chegarmos até aqui.

Agradeço imensamente aos estudantes da Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília, por serem a voz deste trabalho.

“Entretanto, não podemos desistir, pois, em última instância, o que está em jogo é a esperança de vivermos numa sociedade mais justa e num mundo mais generoso para todos nós e as próximas gerações .”

(Ana Beatriz Barbosa Silva, 2010)

## Resumo

O *bullying* é forma de violência que está presente em diversos espaços educacionais. A maioria dos estudos sobre o assunto estão centrados no Ensino Fundamental e no Médio. No Ensino Superior, segundo autores estudados, há uma lacuna de estudos, embora alguns pesquisadores afirmem a existência desse tipo de violência também nesse contexto.

Diante disso, esta pesquisa adentrou esse campo na tentativa de compreendê-lo nesse nível de ensino. A hipótese da existência de *bullying* no nível superior foi baseada em autores que a defendem como algo que existe em todos os espaços educacionais, inclusive no Ensino Superior, mas com formatações diferentes das encontradas nos outros níveis.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, quanti-qualitativa, com aplicação de questionário na primeira parte da pesquisa empírica e entrevista na segunda.

A amostra foi constituída de forma aleatória simples por 43% dos estudantes que cursavam Licenciatura em Biologia no Instituto Federal de Brasília *Campus Planaltina* no segundo semestre de 2015 e aceitaram participar da pesquisa. Assim, foi composta de 56 educandos. Para a entrevista, aproximadamente 10% desse total participou.

Os resultados obtidos ratificaram a existência de *bullying* no Ensino Superior, a necessidade de intervenção com a possibilidade de articulação de elementos da Educação Social e da Educação em Direitos Humanos.

**Palavras chave:** *bullying*, educação social, direitos humanos e intervenção.

## **Abstract**

Bullying is a way of violence that it is present in many educational spaces. Most studies about this issue are focused on Elementary and High schools. In higher education, based on the authors studied, there is a lack of surveys, although some researchers claim the existence of this kind of violence also in this context.

Therefore, this research entered this field in the attempt to understand it in this level of education. The hypothesis of the existence of bullying at the upper level was based on authors who defend it as something that exists in all educational stages, including in higher education, but with different formats from those found in other degrees.

The methodology used was the bibliographical research. It is also a quantitative and qualitative study, with questionnaire in the first part of the empirical research and interview in the second part.

The sample consisted randomly in 43% of the undergraduate degree students of the Biology course at the Federal Institute of Brasilia - *Campus Planaltina* – whom attended the course in the second half of 2015 and agreed to participate. Thus, it was composed of 56 students. For the interview participated approximately 10% of this total.

The results confirmed the existence of bullying in higher education, the need for intervention with the possibility of linking elements of Social Education and education in Human Rights.

**Keywords:** bullying, social education, human rights and intervention.

## **Lista de Siglas**

CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
DF	Distrito Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
IFB	Instituto Federal de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MESIC	Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
TECLE	Termo de livre consentimento esclarecido
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília

## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1.1. <i>Bullying</i> .....	4
1.2. <i>Bullying</i> no Ensino Superior .....	14
1.3. Estudo sobre <i>Bullying</i> na formação de professores .....	19
1.4. Educação Social, Educador Social e <i>Bullying</i> .....	22
1.5. Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior: caminhos para intervenção. ....	27
2. METODOLOGIA .....	40
2.1. Problemática e objetivos.....	40
2.2. Tipo de estudo.....	41
2.3. Instrumentos.....	43
2.4. Contextualização do espaço.....	44
2.5. Amostra.....	45
2.6. Procedimentos.....	47
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	48
3.1. <i>Bullying</i> na realidade estudada .....	48
3.2. <i>Bullying</i> nos percursos escolares .....	62
3.3. <i>Bullying</i> na licenciatura .....	69
3.4. Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior.....	74
3.5. O futuro profissional e o <i>bullying</i> .....	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Diálogos necessários.....	85
Referências .....	87

## Índice de Gráficos

Gráfico 1: Gênero.....	49
Gráfico 2: Cor da pele.....	50
Gráfico 3: Relação de <i>bullying</i> entre pessoas que se declararam pretas e brancas.....	51
Gráfico 4: Existência do <i>bullying</i> no Ensino Superior na opinião dos estudantes.....	54
Gráfico 5: Presenciou <i>bullying</i> no Ensino Superior?.....	55
Gráfico 6: Já sofreu <i>bullying</i> ?.....	55
Gráfico 7: Você já praticou <i>bullying</i> ?.....	59

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Fatores que podem prevenir ou incentivar o <i>bullying</i> .....	24
Quadro 2 – Demonstração das mudanças da instituição.....	58
Quadro 3 – Número de entrevistados por faixa etária.....	62
Quadro 4 – O que é <i>bullying</i> ?.....	65
Quadro 5- Modalidade que sofreu <i>bullying</i> .....	69
Quadro 6- Tipos de <i>bullying</i> no ensino superior.....	72
Quadro 7 Consequências do <i>bullying</i> na opinião dos respondentes.....	74

## **Índice de Anexo**

Anexo A – Termo de Livre Consentimento Esclarecido-TECLE.....	<u>XI</u>
Anexo B – Guião do questionário aplicado aos estudantes.....	XII
Anexo C-. Guião de entrevista semiestruturada.....	XIV

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal brasileira ratifica a educação, como direito de todos e dever do Estado e da Família, objetivando preparar o indivíduo, para atuar como cidadão e também para trabalhar.

Os documentos brasileiros que orientam essa temática estabelecem formas de conferir igualdade de condições que visam à permanência na escola (Piovesan & Pirotta, 2010). Há, porém, alguns obstáculos que podem impedir que os indivíduos permaneçam na escola, como dificuldade de acesso, de transporte, de aprendizagem, falta de condições socioeconômicas, violência escolar, dentre outros.

A violência como tema amplo tem ganhado relevância social, principalmente na mídia. Os jornais dedicam significativo espaço à temática, os jogos eletrônicos a estimulam e tudo reflete na sociedade, como certa “naturalização da violência” (Pereira, 2010). Percebe-se, então, que a violência é histórica e social e seu conceito se transforma, à medida que a sociedade se modifica. Para Michaud (2001 citado por Pereira, 2010:15), o termo violência, etimologicamente, deriva do latim *violentia*, que significa “caráter violento ou bravo, força”. Como verbo, *violare*, representa “tratar com violência, com emprego da força física, mas também, abundância ou caráter essencial de alguma coisa”.

Desse modo, em cada contexto, percebe-se que o conceito de violência terá um significado. Melo (2013) identifica a violência como conceito polissêmico, uma vez que a comunidade científica não estabelece consenso sobre a definição.

Pereira (2010) detecta que os estudiosos explicam diversamente o conceito de violência. Afirma que esta vai desde a intencionalidade ou não desse tipo de ação, até o impacto que causa ao agressor, à vítima e aos que a presenciam. Tal perspectiva evidencia vários fatores que contribuem para as atitudes violentas e os diversos contextos: os fatores psicológicos, as mudanças na estrutura familiar, o aspecto socioeconômico, o ambiente, o

crescimento demográfico, as desigualdades sociais, o consumismo, o tráfico de drogas e o crime.

O sistema educacional, como instituição social, não está alheio a esses determinantes da violência, conjugando um ou mais fatores que possibilitam que a violência nas escolas seja realidade, a qual pode impedir a permanência dos estudantes e inviabilizar o direito à educação:

[...] a desagregação da família, a pobreza, a má distribuição de renda, se analisados isoladamente, não conseguem explicar a violência, pois deixam lacunas, visto que não há regras fixas para explicar a violência na atualidade, pois esta está disseminada em todos os meios sociais. É a somatória desses determinantes, da crescente globalização, do consumismo pregado pela mídia, a escolaridade precária da maioria, o desemprego ou subemprego, a banalização da violência nos filmes e novelas, entre muitos outros. Todas essas variáveis talvez consigam explicar o crescimento da violência (Pereira, 2010, p.26).

A afirmativa ratifica que a violência não é uma categoria que se explica unilateralmente tampouco é fenômeno isolado. Por sua complexidade e sua capacidade de adentrar os mais diversos espaços, as instituições de ensino, seja de nível fundamental, seja médio, seja superior, tornam-se suscetíveis. Por se tratar do ensino, nas suas diversas modalidades e níveis, como espaço no qual a dignidade da pessoa humana deve ser promovida e defendida, permitir que a violência se perpetue na vida dos sujeitos envolvidos pode colocar em xeque o futuro de profissionais e seres humanos que não saibam lidar com a diversidade, a tolerância e o respeito ao próximo.

Com relação aos tipos de violência que ocorrem no sistema educacional, optou-se por eleger o *bullying* como assunto a ser discutido nesta pesquisa. Estudos revelam a presença desse fenômeno na educação fundamental e na média. É escassa, contudo, a produção com relação ao Ensino Superior, que também constitui ambiente em que o problema acontece. Os trotes feitos aos calouros que adentram as universidades às vezes estão carregados de elementos que materializam preconceito, intolerância e violência, alguns culminam em morte.

Diante da possibilidade de existência desse problema em ambiente de adultos, que serão alguns futuros professores, destaca-se a necessidade de se pesquisar o tema, uma vez que o estudo poderá identificar elementos e respostas úteis para repensar propostas que minimizem o *bullying* no Ensino Superior bem como suscitar reflexões no sentido de encontrar mecanismos que propiciem a intervenção do educador social nessa área, como promotor da Educação em Direitos Humanos.

Objetivou-se, com este estudo, caracterizar o *bullying* no Ensino Superior, examinando representações e práticas de estudantes da Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília *Campus* Planaltina. Como objetivos específicos, procurou-se identificar o *bullying* na Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília *Campus* Planaltina; pesquisar as consequências do *bullying* no comportamento desses estudantes, na construção de sua identidade profissional e identificar se, na percepção dos entrevistados, haverá implicações do *bullying* na futura prática profissional.

No primeiro capítulo, apresenta-se o conceito de *bullying*, os tipos, a presença no Ensino Superior e as possibilidades de interlocução do tema com a Educação Social e a Educação em Direitos Humanos. No segundo capítulo, expõem-se os métodos e as técnicas da pesquisa, contextualiza-se o espaço e as características gerais dos entrevistados. No terceiro capítulo, demonstra-se o *bullying* na realidade estudada a partir da análise sob a perspectiva da pesquisa social.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1 *Bullying*

O *bullying* é fenômeno que sempre existiu no ambiente escolar, mas os primeiros estudos específicos, nos quais o problema foi caracterizado e sistematizado, começaram na década de 1970, na Noruega (Olweus, 1997). A preocupação com o problema expandiu-se para vários países e hoje, em vários lugares, é discutido, estudado, prevenido e divulgado.

Segundo Olweus (1997), precursor do tema, o que diferencia o *bullying* de outros conflitos escolares são intencionalidade, repetição e desigualdade de poder. É preciso que essas especificidades estejam presentes na situação, para ser reconhecida como *bullying*. Fante e Pedra (2008) acrescentam aos fatores os anseios envolvidos e os efeitos psicológicos para as vítimas.

O desequilíbrio de poder pode ser físico, emocional, psicológico ou de outra natureza e expõe a vítima a uma situação de desvantagem em relação ao agressor. Ortega-Ruiz e Del Rey (2002) *apud* Chalita (2008) demonstram que, nessas relações, um domina, outro é dominado, um controla e outro é controlado. A estrutura é poder tirano que submete o outro a uma situação de subserviência humilhante. Para Fante e Pedra (2008), algo que impossibilita a defesa de quem o sofre e não depende da idade ou da estatura da vítima. O fato é ser uma pessoa que não consegue mobilizar a que outras pessoas a ajudem.

Freire (*apud* Gadotti, 2008) compreende o poder no campo das relações sociais. Dialoga e fundamenta a relação opressor e oprimido. Defende a necessidade de “*re-inventar o poder*” (p. 324). Na relação, o poderoso só tem poder, porque existe alguém que se submete a ele. O autor vê essas relações de poder como pedagógicas pela possibilidade de mudança a partir da tomada de consciência do oprimido. Freire usava o termo “*empowerment*” (*ibidem*),

que quer dizer empoderar como maneira de “*fortalecer pessoas e suas organizações sociais [...] fortalecer os laços entre os excluídos*” (*ibidem*).

Violência que cresce na cumplicidade, na tolerância e na omissão, com formatação camuflada: assim Chalita (2008) define o *bullying* na realidade. Para ele, assim como para Olweus (1997), a escola deve ser local de segurança e proteção, o qual deve propiciar o desenvolvimento saudável das pessoas, não só intelectual, mas também social, afetivo e pessoal. Assim, se há *bullying*, que é violência, é impossível que as pessoas consigam alcançar tais objetivos de desenvolvimento.

Em Chalita (2008) *bullying* é “[...] 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). A pessoa é impedida de fazer parte de um grupo e deixar ali suas contribuições. Quando isso acontece, o autor afirma que é preciso intenso esforço ético dos educadores, da família e da sociedade para a mudança de valores. Assim, contribui para mudar a maneira como as pessoas veem e sentem o seu próximo e, a partir daí, a forma de agir e reagir com relação a ele.

Essa percepção do *bullying* demonstrada por Chalita (2008) o compreende como fenômeno do meio educacional. A escola, como espaço que possui uma dimensão social significativa, representa aqui terreno propício para o trabalho do educador social, uma vez que o *bullying* revela a intolerância humana, que pode ser prevenida com os instrumentos da educação social, como se examinará adiante.

O *bullying*, para Pereira (2010), é problema que sucede no âmbito escolar e provoca sérios danos psicológicos e cognitivos nas vítimas. As pesquisas brasileiras sobre esse tema ainda são insuficientes, para promover efetiva ação dentro das escolas. A vítima recorrente sofre agressões por etnia, religião, sexualidade, comportamento, dentre outras razões. Há

tendência de se confundir o *bullying* com brincadeiras ou situações pontuais, o que dificulta seu diagnóstico para possíveis intervenções. O *bullying* possui sutileza e formatação velada, de intimidade, é repetido com uma mesma vítima e também é intencional. Como se observou em Olweus (1997), o que diferencia o *bullying* de outras formas de violência no âmbito escolar é a repetição, a intencionalidade e a desigualdade de poder.

Silva e Morgado (2011) apontam 3 atores no processo: autor, vítima e pessoas que presenciam:

Na literatura, percebe-se que os agressores, por exemplo, são comumente caracterizados como fisicamente mais fortes que seus pares, dominantes, impulsivos, não seguem regras, possuem baixa tolerância à frustração, desafiam à autoridade e apresentam boa autoestima. As vítimas, por seu turno, seriam inseguras, sensíveis, pouco assertivas, fisicamente mais débeis, com poucas habilidades sociais, com poucos amigos e em geral, bons alunos. Finalmente, haveriam as testemunhas, aquelas que assistem ao drama silenciosamente, com medo de serem as próximas vítimas. (Silva & Morgado, 2011, p. 7)

Ainda em Pereira (2010), o autor do *bullying*, a pessoa que o pratica, coloca a vítima em situações de humilhação na presença de outras pessoas, sente-se superior e comumente faz isso sem causa real, simples preconceito quanto ao estilo do outro, ou à sua forma física ou comportamental, torna a pessoa alvo da prática.

Silva (2010) denomina “*personagens do bullying*” “*as vítimas, os agressores e os expectadores*” (p. 47). Para ela, a “*vítima típica*” (p. 37) tem dificuldades de socialização, é tímida, reservada e não costuma reagir, quando recebe as afrontas dos agressores que, geralmente, possui algo que o destaca do outro grupo: estereótipo físico, estilo de roupas, raça, credo, orientação sexual ou socioeconômica diferentes. A autora afirma que esse tipo de pessoa deixa evidente insegurança, sensibilidade, submissão, ansiedade, baixa autoestima, dificuldade de se comunicar e de se impor. Essas características abrem possibilidades para que se torne alvo.

Silva (2010) ratifica que existe também a “*vítima provocadora*” (p. 40). Esse tipo tende a provocar os agressores, mas não consegue revidar as agressões. Possui como características hiperatividade, impulsividade e imaturidade. Ela alerta que esse perfil pode ser associado a alguma patologia comportamental e não pode ser encarado como falha de caráter. Outro tipo de vítima apresentado por Silva (2010) é a “*agressora*”. Esse perfil faz a reprodução dos maus tratos sofridos a outras vítimas. Escolhe pessoas mais fracas e mais vulneráveis que ela.

Sobre os agressores, Silva (2010) afirma que têm personalidade permeada por maldade e desrespeito. Têm poder de liderança e o legitimam por assédio psicológico. Geralmente apresentam aversão às regras e às normas, não gostam de ser contrariados e às vezes estão envolvidos em delitos como furtos, roubos e vandalismo. A falta de afeto pelos outros, a ausência de arrependimento ou de culpa é observada desde a idade de 6 a 8 anos com ações de maus tratos a irmãos, animais, empregados domésticos e funcionários na escola.

Silva (2010) define os expectadores como as pessoas que presenciam as atitudes dos agressores contra as vítimas e ficam inertes. Eles não defendem a vítima nem ficam do lado dos agressores. Essas pessoas que presenciam as cenas de *bullying* não possuem características definidas em seu comportamento.

A autora apresenta três tipos de expectadores: passivo (tem medo de ser a próxima vítima), ativo (reforça as atitudes dos agressores) e neutro (não apresenta sensibilidade ao que presencia). Ela afirma que a omissão dos expectadores é prejudicial, pois possibilita que a situação se perpetue; considera-a tão grave quanto a ação dos praticantes. Ratifica que os expectadores de *bullying* também precisam de atenção, pois estão envolvidos em ambiente ruim para a formação do caráter.

A forma como o autor exerce o *bullying* pode ser direta, com agressões físicas e verbais, ou indireta, com transgressão aos laços de amizade, boatos maldosos para com a vítima ou uso de mecanismos tecnológicos, como mensagens via telemóveis ou Internet, que é o *ciberbullying*. Quando o *bullying* é praticado diretamente, facilita identificar o agressor e a vítima; porém, quando acontece indiretamente, a identificação é dificultada e as consequências, em ambos os casos, são danosas aos envolvidos (Fernandes & Seixas, 2012).

Com relação aos tipos de *bullying*, Fernandes e Seixas (2012) apontam cinco: físico (agressão ao corpo), verbal (palavras), relacional (isolamento, exclusão e rompimento de redes de amizade), psicológico (intimidação e humilhação), sexual (teor sexual em palavras, imagens ou gestos) e *ciberbullying* (tecnologias virtuais). Neto (2011) ainda apresenta o *bullying* moral (difamação, rumores e calúnias) e o material (estragos, furtos, roubos).

Segundo Fante (2005 *apud* Pereira, 2010), o *bullying* não é exclusivo do ambiente escolar; ele pode ocorrer em diversos espaços da sociedade como no trabalho, na família, nos asilos, nos clubes e nas Forças Armadas. Para ele, o ambiente mais prejudicial é o escolar, já que há pessoas formando a personalidade, como crianças e adolescentes. Outro apontamento importante é que o *bullying* não constitui fenômeno isolado de determinada cultura. Ele é mundial e independe da situação social, cultural e econômica dos envolvidos (Neto, 2011).

Malta *et al* (2010) afirmam que o primeiro estudo sobre *bullying*, no Brasil, realizado em todas as capitais do país, ocorreu em 2009, que a frequência maior incidia entre os meninos e que não havia diferenças em relação a escola pública ou privada. Ou seja, o que havia de comum era ser ambiente escolar, independente se localizado em periferia, área central e independente também das posses dos estudantes desses ambientes. Esses autores afirmam também que, em inquérito realizado em 2006 e 2007, ficou demonstrado que a principal causa de morte entre os jovens no Brasil era a violência.

Chalita (2008) apresenta algumas histórias que retratam a violência no meio escolar. Muitas finalizaram com a morte de várias pessoas. Dessas, destacam-se duas. A primeira tem como protagonista um jovem de 18 anos do interior de São Paulo, que cresceu convivendo com diversos apelidos e humilhações na escola em que estudava. Ao chegar à maior idade, resolveu se vingar. Comprou um revólver, foi até à escola onde estudou e atirou contra 50 pessoas. Sete foram alvejadas, todas sobreviveram e uma ficou parálitica. Após a ação, o jovem desabafou e se suicidou.

A segunda história aconteceu na Virgínia, nos Estados Unidos. O rapaz, de 23 anos, adentrou armado na universidade, matou 32 pessoas e se suicidou. As mensagens dele gravadas antes do ocorrido demonstravam sofrimento e consideração de que os colegas eram culpados por ele se sentir assim. Uma história começou na vida escolar e outra aconteceu no ambiente acadêmico. Um era humilhado com palavras e o outro excluído, vivia isolado do grupo. Em ambos os casos, a intolerância ao diferente é evidenciada e a ausência de intervenção está evidente.

O Chalita (2008) afirma que “É preciso estar atento para que a omissão não se torne conivência” (p. 150). Explica ainda que essas atitudes continuam acontecendo contra negros, mulheres, ciganos, pessoas com deficiência. Para ele, quando um ser humano mata o outro, a sociedade morre junto, e a mudança desse panorama começa na educação, ou seja, a educação pode transformar a situação por ser ambiente de humanos para humanos:

Na espécie humana, a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: símbolos, de intenções, de padrões de cultura, e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torna-lo humano. (Brandão, 2007, p. 14.)

Berger e Luckman (2013) defendem que “*a transformação é realizada pela ação concreta dos seres humanos*” e “*a realidade é socialmente definida*” (p. 151). Para os autores, quanto mais especializada uma sociedade com ampla divisão do trabalho social, mais

conflitos de socialização estarão instalados. Uma criança pode ser estigmatizada por problemas físicos ou características sociais e isso incidir na sua socialização primária e chegar à fase adulta. Assim, esse indivíduo pode ter reações de “*ressentimentos ou raiva*” (p. 211) e a condição objetiva e subjetiva de a formação da sua identidade ser antecipadamente instituída por seu grupo social. Os casos apresentados por Chalita (2008) podem fazer compreendê-los na perspectiva de um fato em que não houve a ação da equipe educacional ou da família no momento certo.

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. Essa área consiste em campo de intervenção. Dificuldade de fazer amigos, isolamento, baixa aceitação pessoal acirram a rejeição dos pares e podem possibilitar que essa pessoa se torne vítima de *bullying*.

Esses autores asseveram que várias pesquisas apontam que uma rede de suporte de amizade fortalecida pode diminuir a vitimização por *bullying* “*A função protetora das redes de amizade sobressai como fundamental para debelar os efeitos de vitimização*” (p. 45). Concluem, a partir das investigações, que estudantes com mais amigos são menos suscetíveis às agressões.

Para eles, estudos ratificam que as vítimas são mais vulneráveis a depressão, mal-estar físico, ansiedade e ideação suicida. Alguns desses estudos demonstram que esses aspectos psicossomáticos podem ser encontrados tanto nas vítimas quanto nos agressores. Estudos também apontam predisposição dos *bullies* (autores) para delinquência, agressividade, violência e crimes na fase adulta (Fernandes & Seixas, 2012).

O sofrimento intenso pode levar ao suicídio. Em 2012 um adolescente brasileiro de 12 anos cansou dos xingamentos que vivenciava constantemente e tirou a própria vida. Deixou por escrito o que passava e explicou não compreender por que agiam assim com ele. A partir

desse acontecimento, a mídia começou a empregar e divulgar o termo “*bullycídio*” (Nascimento, 2014).

Fernandes e Seixas (2012) demonstram que a literatura identifica fatores que podem promover ou prevenir o *bullying*. Para compreender essa dimensão do comportamento humano, não se pode reduzi-la a um estudo simplista, mas entendê-la em sua complexidade como “*fatores de diferente natureza e grau de influência*” (p. 64). Os fatores apresentados pelos autores são pessoais, familiares, escolares e sociais (*idem*). O quadro a seguir os sintetiza:

Quadro 1- Fatores que podem promover ou prevenir o *bullying*

FATORES	VARIÁVEIS	CARACTERÍSTICAS
PESSOAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temperamento (reação e ação)</li> <li>• Empatia</li> <li>• Agressividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passivo e ativo</li> <li>• Fator de proteção</li> <li>• Desejo de controle, aprovação dos pares</li> </ul>
FAMILIARES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência</li> <li>• Permissibilidade</li> <li>• Omissão, abandono, maus-tratos, autoritarismo e negligência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmissão de valores de respeito às diferenças ou ao contrário</li> <li>• Falta de limites</li> <li>• Promoção de sentimentos de insegurança</li> </ul>
ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilos educativos</li> <li>• Disciplina demasiada</li> <li>• Ambiente</li> <li>• Modelos similares aos parentais de negligência, maus – tratos [...]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de afeto, atenção e supervisão</li> <li>• Com intenção, proteção danifica a autonomia</li> <li>• Supervisão adequada, conhecimento e adequação da intervenção, regulamento claro, equipamentos, apoio aos novos</li> </ul>

		estudantes e mecanismos de denúncia
SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vizinhança e comunidade</li> <li>• Meios de comunicação</li> <li>• <i>Cyberbullying</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inconsistente: promotor de comportamentos desviantes. Consistentes: valores de respeito, tolerância, solidariedade, prevenção</li> <li>• Conteúdos de violência - promoção da falta de sentimento quanto ao sofrimento do outro. Desenhos com esse recorte podem ser fatores de risco para o comportamento violento</li> <li>• Falta de limites para uso das tecnologias. Credibilidade, por estar anônimo, em que não será punido e falta de noção da família</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fernandes & Seixas (2012, p. 63-67)

Os autores iniciam a descrição dos fatores com a citação de Beane (2011): *“Tanto os bullies como as vítimas são produtos da nossa sociedade e são reflexo da qualidade das nossas famílias, escolas e comunidade”* (apud, *ibidem*, p. 63). Com essa frase, ratificam o *bullying* como algo complexo, diverso, coletivo e responsabilidade de todos.

A escola é reflexo da sociedade. Há hierarquia, conflitos e estrutura de relações que reproduzem a desigualdade social. No meio dos estudantes, *“[...] três classes costumam se distinguir de forma bem marcada: os populares, os neutros e os excluídos”* (p. 79). Os populares apresentam, geralmente, as “qualidades” já estabelecidas pela sociedade: aparência física, habilidades de comunicação, sobressai em esportes e fama de conquistador. Os neutros são os que têm bom relacionamento com os populares, embora não façam parte da rede próxima a eles. Esses evitam contato com os excluídos para não desagradar os populares. Os

excluídos são os que destoam do padrão estabelecido e aceito por aquele grupo, ou seja, são simplesmente diferentes. Ser diferente em uma sociedade que padroniza as formas de pensar, falar, agir e vestir pode ser algo muito difícil. Há mais probabilidade de serem alvo de *bullying* (Silva, 2010).

Silva (2010), no atendimento clínico, percebeu que as vítimas tinham a conduta de evidenciarem visivelmente suas diferenças. Apresentavam como ponto comum a exclusão por suas diferenças. Essas eram a aparência externa ou a demonstração de “*fragilidades internas*” (p. 81). Em geral percebeu que são pessoas afetivas e demonstram preocupação com o próximo. A autora ressalta que, caso as vítimas não recebam apoio da família e da escola para o desenvolvimento de habilidades sociais que superem os ataques que sofrem, o fato pode resultar em doenças psíquicas e sérios transtornos na vida adulta. A autora denomina esse tipo de “*reação de adoecedora*” (p. 81).

A autora também afirma que há vítimas que têm uma reação que ela chama de “*transcendente*” (p.82). São capazes de transformar os sofrimentos em superação, mesmo convivendo com as lembranças e as marcas que a crueldade do *bullying* deixa na memória. Essa capacidade de reação transcendente acontece pela “[...]*presença da combinação de talento e preparação*” (*idem*). Ao se basear no estudo de Andenrs Ericson, afirma que o talento é aprimorado com o hábito e a dedicação. Quanto mais alguém se dedica a algo, mais especialista se torna nisso. Os estudos quantificaram dez mil horas. Esse dado apareceu, tendo, como destaque, compositores, músicos, escritores, esportistas, físicos e cientistas. “*Dez mil horas equivalem à média de três horas por dia, ou vinte horas por semana de treinamento durante dez anos inteiro*” (p. 84). Nesse sentido, as vítimas que buscam ajuda e são incentivadas em seus talentos tendem a superar traumas com mais facilidade.

Silva (2010) explica que nunca as pessoas podem ser julgadas pela aparência, “*pessoas diferentes tem a fabulosa missão de ensinar o respeito, a tolerância e o aprendizado*

que a adversidade é capaz de gerar” (p. 85). A capacidade de acionar a resiliência em crianças, adolescentes e jovens está com os professores e os pais. Quando observam atentamente os talentos e os estimulam, principalmente usando o poder das dez mil horas, ou seja, o que Marques (2008) denomina de hábito, 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).

### **1.2 Bullying no Ensino Superior**

Os autores Chalita (2008), Pereira (2009) e Fernandes e Seixas (2012) afirmam que o comportamento de *bullying* tende a prevalecer no Ensino Fundamental e a diminuir nos níveis posteriores. Para Lima (2008); Macdonald e C. Pittiman (2010); Silva e Morgado (2011); Miranda e outros (2012); Garcia; Vecchiatti e Marta (2013); Mateus e Pingoello (2015) e Gordon (2016), o *bullying* também ocorre no Ensino Superior, embora a maior parte das pesquisas seja realizada no âmbito escolar e não no universitário. Para esses autores, há escassez de estudos científicos nessa área.

Silva e Morgado (2011), quando realizaram a pesquisa, relataram a ausência de produções acadêmicas sobre o *bullying* no Ensino Superior. Em busca nas páginas virtuais da Scientific Electronic Library Online-Scielo e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, realizada em 2015 e 2016, também não se encontraram trabalhos relacionados. No estudo, as autoras demonstram, em pesquisa qualitativa realizada com alguns universitários da Universidade Federal do Mato Grosso, que a violência do *bullying* sucede a esse tipo de sujeito, indiretamente, com atitudes que envolvem ameaças, exclusão, intimidação e humilhação. Tais posturas foram analisadas pelas autoras sob o viés psicanalítico e o estudo demonstrou preconceito, intolerância à diversidade, demandando intervenções que trabalhassem, sobretudo, o respeito ao estereótipo dos sujeitos.

Os estereótipos influenciam na interpretação de uma pessoa sobre outra. Podem ser definidos como descrições e conceituações aliadas a algum grupo social. É um tipo de julgamento aliado a algo fixo, difícil de ser modificado (Bodehausen & Mancae, 1998, Pereira, 2002 & Gestoso, 1993 *apud* Santos, 2008), ou seja, pontuado o lugar social desse indivíduo.

O conceito de *habitus* elaborado por Pierre Bourdieu também demarca o lugar das pessoas na sociedade. O lugar e o momento social condicionam os modos de agir e reagir. Os gostos, a linguagem, os pensamentos e as outras manifestações humanas são formatados pelos capitais econômico, cultural e social que formatam outro capital: o simbólico. Nesse processo, *a violência simbólica* será exercida sobre aquele que não possui o mesmo *habitus*. (Carvalho & Baptista, 2004).

Estereótipos e *habitus*, embora conceitos diferentes, têm como consequência o mesmo fenômeno, a exclusão do outro. “*Em todas as circunstancias, a exclusão é um produto dos entraves que se colocam à assimilação, à inserção e à integração*” (ibidem, p. 28, grifos dos autores).

Em 4 de julho de 2016, o jornal da Rede Record mostrou que um jovem universitário chamado Diego Vieira Machado foi encontrado morto às margens da Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro. Seu corpo apresentava sinais de violência. A suspeita é que ele tenha sido vítima de grupos intolerantes da universidade onde estudava. Segundo a reportagem, ele recebia ameaças e, nas redes sociais, era alvo de comentários ofensivos. Bolsistas e cotistas também estavam sendo alvo de preconceito e comentários discriminatórios.

Questiona-se se o estereótipo do Diego incomodou os intolerantes a ponto de cometerem esse ato de barbaridade. Negro, homoafetivo e cotista são atributos que, para alguns grupos conservadores, representam peculiaridades inadmissíveis no contexto acadêmico. A violência contra o estudante começou no nível simbólico e terminou

materializada com o ápice da desumanidade. O diálogo entre as diferenças não prevaleceu e a violência venceu.

A apropriação da realidade remete à interpretação do homem como produto e produtor da história. Ele transforma o mundo e é por ele transformado a partir das relações que estabelece com o outro. Para isso, a linguagem é mecanismo importante. Ela permite ao homem estabelecer a comunicação. A linguagem pode ser verbal, gestual, escrita e também se traduz na arte, na cultura e conduz o pensamento. O ser humano se comunica com o outro em sua forma de falar, vestir e de ser (Lane, 1989).

Vygostsky e Leontiev concebe o ser humano como manifestação de uma totalidade histórico-social e vêem a linguagem como fundamental para consciência de si e social do indivíduo, o qual se processa através da linguagem, do pensamento e das ações que o homem realiza ao relacionar com outros homens. (Lane, 1989, p.33).

A linguagem é um dos mecanismos fundamentais para o homem se estabelecer como ser humano no mundo. Para compreendê-la, é preciso inseri-la no contexto da interpretação interdisciplinar. No ambiente acadêmico, ela é fundamental. As pessoas nos grupos vão estabelecer por meio dela. Os significados das palavras são elaborados socialmente e também no interior do indivíduo. No campo da oralidade, a palavra se relaciona com a realidade vivida e assume sentido pessoal. Por isso, é também forma de poder usada por grupos que querem dominar, segundo Lane (1989). Essa compreensão se relaciona com uma das características do *bullying* - o desequilíbrio de poder. No meio acadêmico, por estar ligado aos estereótipos, acontece de forma sutil e seu principal mecanismo de materialização é a linguagem. A mesma linguagem que pode ser usada para promover socialmente um ser humano pode ser usada como forma de destruí-lo.

Para Lima (2008), no Ensino Superior, as atitudes violentas acontecem às vítimas tanto por parte dos colegas como da dos professores. Para ela, há casos em que os professores, às vezes, usam as avaliações como forma de punir aqueles que pensam diferente deles. Ou seja,

tanto alunos quanto professores estão sujeitos à intolerância e às consequências da violência no ambiente acadêmico. Ela afirma que o *bullying* no Ensino Superior é negligenciado, tratado como algo natural ou inexistente.

Lima (2008) aponta que no Brasil os primeiros trotes universitários começaram a suceder no século XIX e algumas mortes violentas marcaram essa história de intolerância e desrespeito à dignidade da pessoa humana.

Silva (2010) afirma que, embora o trote, por ser atitude isolada, não seja *bullying*, pode levar à prática. Um único trote universitário pode deixar sequelas muito mais danosas do que o *bullying* que sucede durante todo um ano letivo. Por isso, cada caso tem especificidades. Ser sempre a mesma vítima, ser a atitude contra ela repetida e haver desequilíbrio de poder são características que evidenciam o *bullying*. A autora assevera que, se aconteceu por mais de duas vezes contra a mesma vítima, durante o período de um ano letivo, já é considerado *bullying*.

Na perspectiva de Lima (2008), as vítimas no Ensino Superior sofrem por racismo, baixa condição socioeconômica, área de conhecimento diferente, intimidação de bancas examinadoras de trabalhos de conclusão de curso que colocam os examinados em situação vexatória, por vezes os tratando com desprezo e arrogância. A autora relata que a pressão do *bullying* sofrida por jovens e adultos no espaço universitário é tão prejudicial quanto as que ocorrem com as crianças.

O *bullying* no meio universitário tende a ser ignorado, uma vez que não há preocupação explícita com a violência, aceitando-a como algo natural. A subjetividade do *bullying* nesse ambiente o torna invisível perante a comunidade acadêmica, o que pode causar reprovação ou evasão dos estudantes (Miranda *et al*, 2012).

Para Gordon (2016), o *bullying* não é comportamento que deixa de existir no Ensino Superior. Ele continua presente e tende a formas mais modernas como o uso de tecnologias.

Confirma que a família desempenha papel importante nessa situação, pois, mesmo com estudante às vezes morando fora de casa, a família não deve deixar de incentivá-lo a conversar sobre o assunto. A família possui o papel de fortalecer a autoestima, a resiliência, as habilidades sociais que podem contribuir para minimizar o problema. O estudante ter um grupo de apoio, mesmo que seja de dois colegas, é importante, pois o isolamento pode agravar a situação.

Garcia, Vecchiatti e Marta (2013) apontam o *bullying* no Ensino Superior como afronta à dignidade da pessoa humana, marcada pelo preconceito e pela violência. As autoras relacionam a dignidade do ser humano como garantia constitucional à felicidade e à ausência de sofrimento. A garantia desse direito está fundada no simples aspecto de ser a pessoa um ser humano e deter um direito que deve ser igualmente respeitado por todos. Para elas, não há como conceber uma vida digna, se a pessoa é desrespeitada, humilhada ou constrangida no seio social.

Essas autoras asseguram que no Ensino Superior é preciso que os currículos não se detenham somente nas disciplinas técnicas, devem voltar-se igualmente ao respeito à diversidade, ao próximo e aos limites inerentes à vida social.

Para ambas, o *bullying* também está relacionado à prática de abusos de colegas, de ações por parte da equipe docente, que às vezes humilha, agride e ignora os discentes, e também ao trote (recepção por vezes violenta de estudantes veteranos aos calouros que entram nas faculdades e nas universidades). Tais ações incidem diretamente na essência fundamental de consideração aos direitos humanos – a dignidade da pessoa humana.

Piqueras (2013) destaca, encoberto no meio acadêmico, o assédio sexual, como problema complexo. Por ter característica muito peculiar, permanece por vezes velado; quem sofre não denuncia nem pede ajuda, para resolver o problema. As mulheres estão em maior número de vítimas desse tipo de violência e as consequências vão desde o pouco progresso

acadêmico ao abandono do curso. A pesquisadora defende que o ambiente acadêmico deve ser seguro, para que ele possa alcançar os objetivos e desenvolver nos estudantes a independência intelectual e o aprendizado efetivo. Reconhece o assédio sexual como violência e a educação como instrumento, para prevenir esse comportamento, que não é instintivo, mas aprendido.

### **1.3 Estudo sobre Bullying na formação de professores**

Na formação de professores, Silva e Rosa (2013) afirmam a ausência de pesquisa sobre o tema. A pesquisa das autoras foi realizada com professores e estudantes de graduação e o estudo apontou a necessidade de se trabalhar o tema durante a formação, situação também evidenciada na pesquisa de Mateus e Pingoello (2015).

Freire (2001) leciona que, quando se ensina, também se aprende. Ele denomina o professor de “ensinante”. Para ele, o educador deve ser humilde, aberto, capaz de revisitar seus posicionamentos e ser comprometido com os educandos. O autor é contundente na defesa da capacitação docente: *“O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo.”* Atribuiu a responsabilidade *“ética, política e profissional”* ao docente, que, mesmo antes de se tornar professor, deve investir na capacitação e adotá-la como processo contínuo ao longo de sua vida profissional.

Marques (1997) assevera que o professor ensina a partir de seus valores e da sua filosofia educacional. Cada filosofia e valor induzirão o método de ensino. Destaca a importância de se elaborar um bom plano, para que o docente saiba gerenciar o tempo e os problemas que possam ocorrer durante o processo educativo. Esse autor conclui que é a interação entre conhecer como se desenvolve cada estudante, identificar a necessidade de aprendizagem singular, planejar a sequência do ensino, conhecer os modos de aprendizagem

dos alunos e recorrer aos diferentes modos de ensino é o que gera o sucesso da relação ensino e aprendizagem.

André (2006), citando Lima (1988 e 1995), demonstra que a autora parte da hipótese de que a memória educativa do estudante o construirá como docente. Afirma ser importante conhecer o que cada estudante, futuro professor, viveu no percurso escolar. Para isso, é preciso compreender as relações sociais e as contradições estabelecidas no processo que o discente viveu e, a partir dele, definir outro exercício docente. Seus estudos concluíram que a memória do futuro professor em relação ao formato didático e à escola na interação com a sociedade influencia a metodologia profissional. Isso o transforma em um professor “*tradicional*”, que só repassa os conteúdos, a perpetuar a dominação. Para romper esse processo, é preciso trabalhar novas alternativas do exercício docente nos cursos de formação de professores. Como metodologia se usa a memória educativa. Nessa proposta, pode-se inferir que a memória educativa permeada pelo *bullying* igualmente terá influência na prática do futuro professor.

Os autores aqui mostram elementos que contribuem para compreender a capacitação docente na intervenção contra o *bullying*:

Em termos de estratégia de formação, importa que tais espaços de formação não privilegiem a aquisição de saberes meramente acadêmicos mas sim que tenham sobretudo em vista valorizar suas competências como ponto de partida que lhes facilite a produção de novos saberes. Trata-se de reconhecer e explorar a noção de que professores são actores sociais que exercem seus poderes e constroem seus saberes em dadas circunstâncias e contextos específicos, identificar tais circunstâncias e contextos, de que modo influenciam o seu ensino e qual o papel a desempenhar pela investigação nessa combinatória. (Cachapuz, 2006, p. 236)

Para Chalita (2008), o educador trabalha em contexto complexo que envolve emoções, frustrações, medo e abandono. Não é lugar homogêneo, mas ambiente de pessoas únicas. Cada estudante carrega consigo uma história de vida. Para Vieira (2013), essa complexidade não é só de teor pedagógico, é igualmente social e esse cenário cultural diversificado merece

atenção do professor. Ela aponta autores que defendem o uso da pedagogia relacional humana e reconhece que as instituições educacionais da contemporaneidade estão mais vulneráveis à violência, às tensões sociais, ao *bullying*; as formas clássicas de educação não respondem mais a esses fenômenos.

Considera-se minimamente que a formação docente ofereça suporte e capacitação, para gerenciar conflitos em sala de aula. Todavia, sem preparo, os professores, em vez de combaterem o *bullying*, podem contribuir para que ele aconteça e se perpetue (Fernandes e Seixas, 2012). Como, quando e onde intervir devem ser alguns questionamentos prévios a serem feitos pelos profissionais envolvidos.

Chalita (2008) apresenta a ilustração de uma menina que sofria *bullying* e, ao se queixar com a professora, foi ridicularizada em frente aos colegas de sala. Os nomes que os pares colocavam na menina foram legitimados na fala da docente, no momento em que a aluna teve coragem, para denunciar o que acontecia. O resultado dessa intervenção foi a perpetuação e a continuidade do problema. Essa situação de exposição humilhante perante outros, seja a vítima criança seja adulto, pode deixar sequelas negativas por longo tempo.

Libâneo (1994) demonstra que a atuação do professor é manifestação permeada por interesses diversos e o docente deve compreender essa dinâmica. Para além dessa questão, ele deve ficar atento às afinidades sociais constituídas:

No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidos pelos professores. Por outro lado é preciso compreender, também, que relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram. (Libâneo, 1994, p. 21)

Essa transformação pode acontecer tanto na vertente positiva quanto na negativa. A história da menina que se queixou com a professora sobre o *bullying* e foi ridicularizada pela docente é exemplo de transformação negativa. A transformação positiva por educadores que

se esforçam em compreender e intervir nas relações estabelecidas pode modificar a conjuntura e tornar o espaço educativo lugar de formação não só tecnológica e científica, mas de compreensão das correlações de forças políticas, sociais, econômicas e culturais:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (Freire, p. 16, 2010)

Fernandes e Seixas (2012) explicam que as denúncias não podem ser negligenciadas e vários procedimentos podem ser adotados na instituição como formação de conselhos, treinamento de alunos monitores para identificar a prática e também estabelecimento de normas de convivência. Ações que demandam preparo do corpo docente e dos demais atores envolvidos na instituição abrangem a formação. Nessa direção, Neto (2011) alerta para a importância de não reduzir o *bullying* a simples brincadeiras. Uma pessoa despreparada corre o risco de compreendê-lo assim.

Quando Fernandes e Seixas (2012) alertam sobre o envolvimento coletivo da comunidade educacional, infere-se a “*A construção coletiva do conhecimento*” (Graciani, p. 43, 2014). Essa autora elucida que a construção coletiva parte de problemáticas que devem ser sistematizadas e trabalhadas com as metodologias interdisciplinar e transdisciplinar. De tal modo, no andamento da capacitação, a teoria e a prática se mesclam e delas pode surgir modificação da realidade, pois os sujeitos inseridos no processo se sentem parte dela.

#### **1.4 Educação Social, Educador Social e *Bullying***

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); para sua efetivação, são necessários elementos das ciências sociais e das ciências

da educação. Eles posicionam a educação social em uma dimensão humanizada de acompanhamento de situações sociais críticas de “ruptura e pré-ruptura” (idem).

A profissão demanda formação “[...] *ampla, flexível e plural que a torne possível o desenvolvimento desse papel complexo*” (Paiva, 2015 p.96). Essa formação transita por diversos saberes que se interligam, na tentativa de ofertar respostas que deem significado ao viver dos sujeitos e promova, em certa medida, a mudança que os auxilie a viver melhor nesse mundo e no seu meio, que por vezes é conturbado por doenças, exclusão, abandono e outras dimensões do sofrimento humano. Percebe-se, portanto, que não basta compreender e explicar a realidade, é preciso também intervir nela de forma educativa juntamente com os sujeitos capazes de mudá-la.

Os eventos desumanos da sociedade, nos quais prevalecem o abandono, a exclusão, as rupturas, as intolerâncias à diversidade, o desrespeito à dignidade da pessoa humana, são campos férteis do trabalho do educador social. Nessa realidade engendrada pela agudização dos problemas sociais, nasce essa profissão, que exige ação que transcenda a aparente realidade, o que faz entender com clareza, quando Paiva (2015, p.96) diz que “*sua formação deve articular a polivalência necessária para assumir diversas funções e papéis [...] potencializadores do seu desenvolvimento e das pessoas com as quais trabalha*”.

No trabalho da educação formal, a social pode fornecer elementos importantes, para que os ambientes educacionais formais “*caibam todos e seja para todos*” (Paiva, 2015, p.124). Se o espaço educacional está contaminado pelo *bullying*, ele não será lugar de todos, mas somente de alguns que exercem por vezes a dominação, para humilhar e deteriorar o outro.

Freire (2011) explana que o que caracterizou, desde o início, a formação do Brasil foi “*o poder exacerbado*” (2011, p.99), associado à submissão. Para ele, em ambiente de submissão, o homem perde a capacidade de dialogar, participar e criticar. Esse ambiente

remete à compreensão do meio onde acontece o *bullying*, uma vez que uma de suas características é a desigualdade de poder (Olweus, 2001), (Chalita, 2008), (Neto, 2011) e (Fernandes & Seixas 2012).

Para combater esse poder que destrói a identidade do outro, Paulo Freire (2011) propõe a educação. Mas não é uma educação baseada em ministração de conteúdos distantes das realidades dos sujeitos, mas “[...] que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática” (p.118).

Para isso, os elementos da educação social são capazes de proporcionar aos sujeitos essa possibilidade de compreender e se colocarem como elemento de mudança dessa problemática. É um tipo de educação que empodera, pois, além de auxiliar o sujeito a entender a realidade em que está inserido, está ainda apta a mudar tal realidade. Assim, se os sujeitos que vivem em um contexto de *bullying* o identificam e compreendem as consequências nefastas que ele produz, são capazes também de contribuir para a prevenção e o combate a esse problema:

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)

Essa fala de Neto demonstra que é preciso uma ação ampliada na escola; o educador social possui em sua formação elementos que podem contribuir em muito para a efetivação desse tipo de programa de prevenção. Gabriel Chalita (2008:128) afirma que “*quando a diversidade não é acolhida a desigualdade é legitimada*”. A educação social tem elementos, para que a escola seja esse espaço de acolhida da diversidade.

Banks e Nohr (2008) evidenciam que a educação e a educação social, especificamente esta, 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 apontam para 6 dimensões: ontológica positiva, ontológica negativa, ética, científico-técnica, utópica e autocrática.

A ontológica positiva refere-se ao homem como “*ser (humano)*” (p. 21). Essa ideia propaga e reconhece como ser humano o homem com padrão étnico, religioso, racional e cultural determinado socialmente. Elas colocam como exemplo o homem branco, cristão e de língua europeia.

A partir das revoluções, sobretudo a Francesa, a concepção de ser humano alarga-se aos demais membros da sociedade. Porém, mesmo assim, não conjectura as especificidades de alguns grupos na atualidade. Reduzir o homem a características pré-determinadas de cerne biológico abre compreensão para a naturalização dele como animal. Ao fazer isso, abre oportunidade para a instalação da violência, que só não é entendida como violência, quando utilizada para defesa do ser humano.

A ontológica negativa demonstra o homem como “*não ser*” (p. 21). Demarcam essa característica posturas xenofóbicas, exclusões econômicas e sociais e atitudes autoritárias para com as crianças, ou exclusão dos diferentes como acontecia com os “loucos”, que eram afastados da cidade, e na contemporaneidade reclusos em instituições, posicionamentos que consideram o outro como “*não ser humano*” (p.22).

Já a dimensão ética compreende o homem como “*dever-ser*” (p.22). Aqui as limitações humanas estão colocadas, mas elas não atuam como barreira para o desempenho do ser no mundo. Elas transportam o homem para o nível do “*ser ético*” que, a partir de um projeto, realiza, empenha, age e é “*mediador de si mesmo*”. A educação demarca a particularidade do “dever ser” como projeto; “*o Homem é educável porque tem nas suas limitações ou incompletudes o motor da sua própria superação. O dever-ser marca uma tensão, a possibilidade, o desejo e a vontades de um movimento em ascensão*” (p. 23).

A científico-técnica abrange o homem como *“poder ser”* (p. 23). Essa está ligada à dimensão do *“dever-ser”*. Nela o homem pode explorar seu conhecimento científico e sua capacidade de ação técnica como o *“possível que se perscruta e a que forma se dá pela iniciativa e capacidades humanas.”* (idem). A entrada da intervenção é a política que se estabelece na forma de poder.

A utópica envolve a compreensão do homem como *“não-deveria-ser-mas-deveria-ser* (p.23). Pode acontecer o fascínio por algo que não é possível na realidade e deter-se nisso. Quando grupos ideológicos entram nesse espaço, os demais membros podem delegar a eles a *“viabilidade e a validade como valores sociais e pessoais”* (p 24).

A dimensão autocrática remete ao homem como *“terá-de-ser”*. As autoras a compreendem como *“poder essencialmente político, mas que se manifesta também na educação e no controle social”* (p 24). Essa dimensão tem características diferentes em determinados contextos. Na educação quando há problemas com a autoridade, abrem-se espaços, para controlar os comportamentos. Na sociedade, usar-se-á como forma de coesão e manutenção da ordem dominante. Essas dimensões apresentadas fazem parte do sentimento humano no plano coletivo ou no individual em fenômenos como autoestima, frustração, esperança e ulteriores emoções.

A partir dessas compreensões, as autoras colocam *“a aptidão para a <<decisão ética>> como condição de profissionalidade”* (p. 25). Definem a ética emergida em um espaço teórico e prático, a capacidade autônoma dos seres humanos de romperem seus dilemas e desafios sem colocar no profissional a responsabilidade de fazer isso por eles. Esse é o campo de atuação dos técnicos do trabalho social.

Para as autoras, essa área foi restrita aos profissionais de serviço social, mas, por alargamento das exigências da interdisciplinaridade e da *“interprofissionalidade”* nos perfis, alcançou profissionais com as mais diversas formações como pedagogos, educadores,

assistentes sociais, mediadores, animadores e especialistas em áreas como saúde, educação, família, meio ambiente e outros campos.

As pesquisadoras corroboram que, antes de qualquer compreensão, é preciso perceber que os técnicos do trabalho social são, sobretudo, profissionais da “*dimensão humana*”. Nessa perspectiva eles devem “*ter consciência da especificidade da relação sociopedagógica enquanto relação interpessoal*” (p. 26) e saber que estão trabalhando com “*seres humanos com histórias, memórias, segredos, sonhos e vontades*” (*ibidem*). Defendem relação “*sensível, compassiva e empática, mas ao mesmo tempo racionalmente atenta*” (p. 27).

Freire (1996) ratifica a dimensão humana também nas perspectivas histórica e social. Para ele, homens e mulheres são dotados da capacidade de compreender o mundo em que vivem a partir de escolhas, intervenções e comparações. Assim, por essas possibilidades humanas, os considera seres éticos. Ser ético, para o autor, já faz parte da condição humana. A partir disso, sua leitura do processo educativo concebe a formação com respeito à condição total do indivíduo em 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. Nessa direção o educando terá capacidade de compreender as questões de gênero, raça, classe, meio ambiente, reforma agrária, dentre outras pertinentes ao sujeito ético no mundo.

A partir das visões apresentadas, percebe-se que o ambiente educacional possui pluralidades que devem ser exploradas positivamente. O espaço da formação deve ser aproveitado em suas diversas possibilidades como espaço para ética, Direitos Humanos e combate ao *bullying*.

### **1.5 Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior: caminhos para intervenção.**

A Declaração dos Direitos Humanos é “*um dos fundamentos do trabalho social*” (Weber, 2011, p. 85). Nesse sentido, a concepção de ser humano além da respeitabilidade para

com liberdade, autonomia e direitos, comporta a relação com o ambiente pela interação com outros. Compreende o trabalho social nesse contexto como *práxis*, ou seja, algo que possibilita criar, com base na perspectiva pedagógica, condições, para que os agentes exerçam novas formas de autonomia inclusive na área relacional. Essa direção leva a compreender que há uma dimensão educativa do trabalho social; os Direitos Humanos podem ser utilizados como ferramenta desse trabalho.

Chalita (2008) explana que “*educamos e somos educados em todos os espaços sociais*” (p. 226) e, para viver em grupo, a civilidade é necessária e produto da educação. Porém, esse processo é permeado de aspectos positivos e negativos, reproduzidos à medida que se ensina e se aprende. Constitui, portanto, grande desafio “*eleva a consciência das pessoas*”, a fim de respeitarem regras simples que tornam a convivência social mais respeitosa - comportamentos humanos a partir de pequenos atos como “*bom dia, por favor, obrigada, desculpa-me*” (*ibidem*).

No Brasil os Direitos Humanos começam a emergir com veemência no contexto nacional, após a segunda metade do século passado na fase do Governo Militar. Esse período foi marcado por supressão da liberdade, aumento da desigualdade e rompimento dos laços de solidariedade.

À época, os Direitos Humanos despontam como garantia de proteger e defender a vida, aliados às igrejas cristãs e vinculados ao processo de redemocratização do país, enfrentando o preconceito e os ataques dos conservadores e dos autoritaristas (Viola, 2010).

Como a pulsão dos movimentos sociais, na luta contra a Ditadura pela redemocratização do país, surge igualmente a necessidade de educar a população para serem sujeitos de direitos. Aí começam as primeiras manifestações sobre a necessidade de fomentar a Educação em Direitos Humanos.

Viola (2010), citando o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, assegura que “[...] a educação é uma contribuição para criar a cultura universal de direitos humanos que promova a tolerância e a valorização das diversidades” (p. 23). Tal perspectiva demonstra aspectos contrários ao *bullying*, no Superior, pois contraria toda forma de respeito e tolerância à diversidade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH foi criado em 1996. Nele, o Brasil, em consonância com os organismos internacionais de pactuação, assumiu o compromisso de efetivar os princípios e as ações da Educação em Direitos Humanos, na educação básica, na superior e na não formal e também na educação da mídia, dos profissionais da Justiça e da segurança. As propostas do Plano, reformulado em 2006, comprovam que é preciso construir uma cultura de respeito aos direitos, sejam individuais sejam coletivos. Assim, busca assegurar também o respeito às diversidades, às liberdades democráticas, à justiça social e à paz (Zenaide, 2010).

Zenaide (2010) assevera que os desafios colocados pelo Plano para o Ensino Superior são o dever de formar cidadãos capazes de viver em uma sociedade livre e democrática, que respeita diferenças religiosas, políticas, étnico-raciais, geracionais, de gênero, de orientação sexual, de política, de nacionalidade e outras. Como funções da educação superior, na área da Educação em Direitos Humanos, estão

[...] democratização e disseminação do conhecimento; a difusão de valores republicanos e democráticos de modo a gerar cultura e práticas sociais e institucionais; a capacidade de crítica como o exercício necessário para uma convivência democrática; o compromisso com uma cultura que tenha compromisso com o processo de construção de uma cultura que tenha respeito aos direitos humanos e o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e das diversidades culturais como princípios e parâmetros ético-políticos. (Zenaide, 2010, p. 66)

Tais funções agregam valores incondicionais à estrutura do sistema educacional superior no que tange à formação dos sujeitos aí inseridos e conseqüentemente à prática destes, quando,

ao atuarem na sociedade, existir a possibilidade de promover postura de respeito e promoção à diversidade e às diferenças.

Zenaide (2010) aponta que a preocupação com envolver o Ensino Superior sob a ótica dos Direitos Humanos nasceu na década de 1960 em meio à educação popular, ou seja, em meio à educação informal, elemento central da Educação Social. Como forma de promover a Educação em Direitos Humanos nos cursos superiores, ela propõe que ocorra como disciplina e seja integrada aos projetos de extensão da rede de serviços públicos, como curadorias de defesa, fóruns, unidades de medidas socioeducativas, dentre outros. Esse tipo de trabalho, afirma a autora, pode favorecer a “[...] *indissociabilidade exigida no ensino superior, articulando o teórico e o prático, com o institucional e a realidade concreta, possibilitando ao universitário a dinâmica social contraditória e conflitiva*” (p. 75).

Quando a autora revela a exigência da indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão universitária, ela traz à reflexão as categorias interdisciplinar e transdisciplinar. Essas categorias conduzem a refletir sobre a importância de se compreenderem elementos que norteiam o trabalho social, importante para a intervenção em vários segmentos da sociedade, inclusive no Ensino Superior.

A interdisciplinaridade na educação superior ainda é bem insipiente no Brasil. O que existe nesses programas é o trabalho multidisciplinar, pelo menos na instituição que foi alvo da pesquisa. Essa observação demanda pesquisa futura, portanto não será objeto deste estudo, mas é pertinente aqui, pois as dimensões interdisciplinar e transdisciplinar revelam traços importantes da Educação Social e da Educação em Direitos Humanos.

Rodrigues (2000) afirma que na multidisciplinaridade não há integração entre os saberes, o que há é a colocação de cada posição profissional. Na universidade, esse fazer multidisciplinar ocorre constantemente, uma vez que as disciplinas continuam separadas, ou seja, cada professor entra na sala de aula e ministra sua aula. Raras são as vezes em que há

trabalho conjunto. Tal postura resulta da perspectiva histórica de fragmentação dos saberes e da divisão social do trabalho:

Se a divisão do conhecimento e do trabalho resultam, tradicional e historicamente, de diferentes modos de organização social e institucional, é importante considerar que, mesmo reconhecendo o caráter sutil da natureza transdisciplinar e a frágil importância atribuída ao seu exercício, será necessária a formação de uma outra cultural profissional, intelectual e educacional, que contemple uma qualificação diversificada, permitindo gradativamente abolir as distâncias culturais e que tenha como eixo a reaproximação dos homens de si mesmos, uns dos outros e da natureza: uma nova consciência diante do mundo, dos homens e das coisas. (Rodrigues, 2000, p. 126)

Nesse trecho, a autora apresenta a transdisciplinaridade, trazendo a reflexão para o campo da interdisciplinaridade; pode-se perceber a necessidade de transpor as diferenças e reaproximar os saberes, agregando nova postura diante da realidade que provoque rompimento com a divisão e a promoção da adição. No trabalho proposto como base de apoio para a reflexão, constata-se que a transdisciplinaridade deve ser o alvo e a interdisciplinaridade, a transição. Porém, esse enfoque exige esforço coletivo e abertura profissional que, por vezes, não se consegue nos espaços acadêmicos, nos quais cada área fica restrita a seu objeto de intervenção e estudo.

O ser humano é um ser de totalidade, cultural, psíquico, biológico e intelectual. As profissões da área social, como a educação social, propõem formação profissional que abrange diversos aspectos, não só os do ser humano em si, mas também os do contexto em que ele está inserido:

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado a aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os seres humanos. (Morin, 2011, p.16).

O educador social tem a formação pautada em valores humanos e profissionais alicerçados em diversos conhecimentos das áreas humanas e sociais. Essa ótica interdisciplinar de formação estará também em seu campo de intervenção.

As profissões carregam aspectos da sociedade que envolvem poder e correlação de forças. Estes vêm da divisão do conhecimento, sinalizada nas disputas de poder. Entende-se que os saberes estruturados como ciência, intelectualidade vieram das classes dominantes e as nuances dessas classes ainda se perpetuam nos saberes como dominação, quando cada saber quer sobrepor sua hegemonia a outro. Assim, as profissões representam símbolos dessas estruturas de poder da classe dominante:

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder se assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio de ideólogos conservadores os quais verdadeiramente servem os interesses dominantes por acréscimo, ameaçado sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fração dominada (letrados ou intelectuais, e artistas, segundo a época) tende sempre colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização. (Bourdieu, 2010, p.12)

A disputa de poder no bojo das relações sociais vai colocando obstáculos às ações interdisciplinares. Foucault (2010) ensina que o “indivíduo é uma representação “ideológica” da sociedade” (p.185), ou seja, um modelo. Esse autor ainda explica que “O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (idem), desse modo, fortalecendo a hierarquia dos saberes, as profissões de destaque social, as posturas, que são alguns símbolos que podem sinalizar os trâmites das relações de poder que acontecem nos espaços institucionais. Portanto, é preciso acreditar que a interdisciplinaridade pode acontecer e principalmente que os profissionais inseridos na área da educação possam estar abertos à efetivação dessa prática como algo que pode fazer a diferença na atuação e principalmente na vida dos estudantes, objetivo principal do trabalho de professor.

Na Educação Social, a interdisciplinaridade é algo inerente à própria formação, pois busca elementos para profissionalização na Pedagogia, na Sociologia, na Psicologia, na Educação, dentre outras. Ela compreende o ser humano como complexo em sua totalidade, inserido em um contexto marcado por história, economia, política e diversidade. Desse modo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como propostas para a atuação da Educação Social, podem contribuir para intervenções contra o *bullying*, seja ele no contexto profissional, seja no escolar, seja no universitário.

Marques (2008) salienta que é preciso educar os seres humanos para a vida. Esse educar para a vida está de acordo com a educação para os Direitos Humanos, pois envolve elementos fundamentais para a dignidade da pessoa humana. O autor afirma que a pessoa precisa cultivar as virtudes, elementos essenciais à ética.

Melo (2011), no trabalho sobre os Territórios de Intervenção Prioritária - TEIPS, assevera que os técnicos sociais desse tipo de escola trabalham com uma característica singular do trabalho e o outro. Em tal percepção, outro é um ser humano assim como esses técnicos. Por se tratar do trabalho “com o outro”, ele demanda ação responsável de intervenção, pautada na dignidade da pessoa humana, na emancipação e na autonomia dos sujeitos (Carvalho & Baptista, 2004). Esses elementos aparecem no trabalho desses autores e fundamentam o trabalho do educador social.

Carvalho e Baptista (2004) apresentam vários elementos que coadunam massificação da educação, mudanças dos arranjos familiares, exclusão social como base para emergência da educação social e também da escola como espaço de trabalho para esse profissional. A educação superior também poderá ter contributos do trabalho desse profissional, que, embora não seja professor de determinada disciplina, pode ser “professor da vida”, que Marques (2008) defende e traduz como contexto importante hoje para a sociedade.

Melo (2013) destaca que cada técnico tem uma maneira própria de trabalhar, embora haja campos comuns em suas ações. Portanto, nas estratégias de trabalho, apresentadas por Carvalho e Baptista (2004), não há receita única para o trabalho do educador social, pois sua formação é complexa e exige percepção aguçada da realidade de intervenção que o cerca:

A formação das competências de um (a) educador (a) social exige, em conformidade, uma sólida preparação em alguns dos domínios das ciências da educação em íntima conjugação com o estudo dos comportamentos dos individuais e coletivos e uma sólida cultura geral. Estes vectores deverão alicerçar, no seu conjunto, as capacidades de interpretação e avaliação das atitudes, de exercício pragmático da solidariedade interpessoal e de interpelação crítica e criativa das políticas e das práticas sociais, protagonizadas pelas sociedades e pelas pessoas (Carvalho & Baptista, 2004, p.25).

Essas prerrogativas profissionais são percebidas na conclusão do estudo, quando a Dra. Melo fala da qualidade da formação dos técnicos e da capacidade das redes que conseguem estabelecer com a comunidade.

Isso leva a concluir que a intervenção nas competências de civilidade dos graduandos que estão na licenciatura, para serem futuros professores de Biologia, remete à compreensão da realidade e também ao pensamento não do que são hoje, mas do que serão amanhã, sujeitos de sua história, como o foco do trabalho do educador social (Carvalho & Baptista, 2004).

Diante das contribuições dessas autoras, quando problematizam o *bullying* como existente nas instituições de Ensino Superior, compreende-se que ele afronta a dignidade da pessoa humana. Assim, cita-se a Educação em Direitos Humanos como espaço privilegiado de ações para intervenção; a educação social oferece elementos importantes para a ação nesse quadro de formação profissional - universidades e faculdades. Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade atuam como elementos importantes no debate sobre a intervenção da Educação Social.

Soares (2004) define os Direitos Humanos como todos aqueles que promovem “reconhecimento da dignidade de todo ser humanos, sem qualquer distinção” (p. 43).

Dimensão que revela que eles cabem em qualquer tempo, em qualquer lugar e para todas as pessoas independente de gênero, condição social, crença, dentre outras especificidades humanas.

Quando se examina a realidade brasileira, percebe-se que as violações aos direitos são constantes inclusive por parte do Estado, quando deixa de ofertar serviços públicos como saúde, moradia e educação. No Atlas da Violência de 2015, o Brasil aparece como primeiro colocado, quando o assunto foi homicídios, ganhando de países que estão há anos em guerra. O número de jovens entre 15 e 29 anos que morrem nessa conjuntura é assustador. Sem falar que a maioria são negros e pardos. Esses números são vergonhosos e agem como vozes clamando por algo - famílias desfeitas, mães sem filhos, esposas sem marido e crianças sem pais.

Esses homicídios não ocorrem só no plano literal objetivo, mas também no subjetivo. Quando as pessoas são excluídas, por serem diferentes, também estão sendo assassinadas. Só que esses dados subjetivos não aparecem nas estatísticas. São calados na opressão em que vivem e silenciam a dor de não se efetivarem como seres humanos. Alguém que é impedido de agir com liberdade só porque o outro não gosta, teve-a cerceada e a voz calada. A teoria estudada demonstra que o *bullying* tem essa capacidade de matar o outro. A educação é o lugar de a pessoa se estabelecer como cidadão para a vida. Quando ela fracassa nessa premissa, principalmente, no caso do *bullying*, acaba se tornando o veículo para promoção dessa forma de violência.

Os últimos anos no Brasil foram de avanços para a educação, porém os retrocessos ainda marcam a sociedade. Turmas multisseriadas, falta de professores, falta de vagas em escolas, abandono da escola para trabalhar são algumas marcas das desigualdades que demarcam os lugares de quem pode exercer o direito no país.

A desigualdade social se revela também desigualdade educacional do povo. “A violação e a negação do direito à educação têm contribuído de modo fundamental para a privação de outros demais direitos humanos [...]” (Guimarães-Iosif, 2009, p. 75). Quando as pessoas recebem a educação libertadora, nos termos freirianos, são capazes de respeitar a si, aos outros e ao meio ambiente. Mas, se recebem educação opressora, os valores que contrários à dignidade da pessoa humana prevalecerão. A educação tem essas duas faces: oprimir ou libertar. Diferenças respeitadas, direitos legitimados e preservação para as futuras gerações são caminhos para a educação defendida por vários autores que acreditam na emancipação e no empoderamento por meio dela.

Mudanças aconteceram nos últimos dez anos no Brasil, com a ampliação ao acesso a educação, mas ela continua tradicional, focada na formação e no repasse de informação. Ainda prevalece a perspectiva positivista do saber fragmentado, elitizado e formatado para os “capazes”. Não são poucos os teóricos que criticam Paulo Freire, porque acreditava e defendia a educação para além dos conteúdos. Ou, na perspectiva de Meszáros (2008), “*para além do capital*”.<sup>1</sup>

O desafio é fazer do ambiente educacional lugar propício para ensinamentos éticos promotores de cidadania e, sobretudo, vencer paradigmas que muitas vezes não valorizam aspectos da educação informal. A educação brasileira fundamentada na estrutura da elite agia para com o estudante que não tinha a conduta socialmente aceita com expulsão, exclusão, fazendo com que ele desistisse do espaço para o qual “não” estava “apto”. Assim, a escola só não formava, mas também selecionava indivíduos moralmente aceitos. Conseqüentemente, a parte da população que vivia as mazelas das desigualdades sociais era excluída (Carvalho, 2004).

---

<sup>1</sup> Título da obra que critica a educação formatada só para promover o capital.

Em tal contexto, a indagação é saber que tipo de educação defender, que valores. A Constituição Federal aponta caminhos: solidariedade, liberdade, direitos sociais (Carvalho, 2004). Então, se a escola usar esses caminhos como instrumentos de Educação em Direitos Humanos, apoiada nas ferramentas da Educação Social, dentre elas a intervenção, os conflitos instalados poderão ser problematizados e trabalhados coletivamente.

Para Capul e Lemay (2006), não há como ter educação sem pensar a dimensão moral do ser humano. As regras e as condutas embasando as ações humanas podem servir à educação ou, em nome dela, violar o ser humano. Assim chamam atenção, para refletir sobre a ética na dimensão da intervenção do educador social como alguém que ajuda “*o outro a construir a <<sua>> visão do que poderá ser, a despeito da transformação de sua existência*” (p. 152). Reconhecem que o amor é essencial ao desenvolvimento humano, porém é preciso lucidez, para que esse não venha sucumbir à intervenção do outro. A história da infância do educador social pode projetar sua ação de diversas formas. Ele pode encontrar no cotidiano de trabalho situações vividas pelos jovens e pelas crianças com as quais vai trabalhar. A equipe também pode influenciar no trabalho. Se a equipe não estiver com os mesmos objetivos nessa emancipação, na ética e na direção humana, isso pode interferir na atuação. Tudo isso demonstra quão complexo é o desafio.

Do mesmo modo, outros desafios estarão instalados como implementar uma proposta de Educação em Direitos Humanos com elementos da Educação Social em um contexto de educação formal e tradicional como é a superior. “[...] *a educação social demarca-se da educação em geral, e sobretudo a educação escolar, pelo carácter não formal de uma intervenção direcionada para todas as pessoas, independentemente da sua situação na vida*” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 83).

Zenaide (2010) afirma que os Direitos Humanos não chegaram de forma imposta às universidades. Eles chegaram por meio dos movimentos sociais, dos grupos populares, da

educação popular. Nessa perspectiva, pode-se compreender que a Educação Social e a Educação em Direitos Humanos se fundem e o espaço acadêmico é o local dessa fusão. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos privilegia a educação não formal para a promoção dos Direitos Humanos (Carbonari, 2010).

A pretensão por essa educação tem objetivos definidos que remetem à prática, à ação e à intervenção. Formar organizações, lideranças comunitárias, grupos de leitura e de crítica pode proporcionar o diálogo entre o saber formal e o informal. Nessa diretriz, é recomendável instrumentar diversos grupos sociais: ciganos, quilombolas, pessoas com deficiência, migrantes, refugiados, assentados, dentre outros (*ibidem*).

*O bullying* no Ensino Superior é afronta à dignidade da pessoa humana (Garcia, Vecchiatti & Marta 2013). As investigações revelam que há prejuízos nos envolvidos em situação de *bullying* (2009), (Silva, 2010), (Neto, 2011), (Fernandes & Seixas, 2012) e (Haber & Glatzer, 2012). Intervir é inerente à Educação Social (Capul & Lemay, 2003), (Banks & Norh), (Carvalho & Baptista, 2004), (Weber, 2011), (Graciani, 2014).

Intervir abrange inspiração para agir, mediar e fazer. As formas para alcançar isso são inúmeras. Além de decidir que tipo de intervenção, é necessário compreender quais são os elementos que definem a escolha e a forma de executá-la. A escolha é sujeita a intervenções externas (instituição, equipe, orçamento); porém, prevalece a autonomia do profissional. A eleição da alternativa ocorrerá a partir da situação em que está presente o trabalho social e os utentes; por isso, a necessidade do diagnóstico social, o qual envolve “*o fazer e como fazer*” (Robertis, 2007, p. 138):

Definido como um saber teórico-prático alicerçado numa cultura de exigência científica, técnica, artística e filosófica, o saber pedagógico apoia-se num diálogo reflexivo com a realidade, permitindo a construção de esquemas de ação que podemos designar modelos de intervenção. Estes modelos, ou esquemas, funcionam como quadros de análise estruturantes das redes de significados que emergem das interações humanas desenvolvidas numa determinada conjuntura situacional. Não existem, portanto, modelos de intervenção válidos e estáticos. (Carvalho & Baptista, 2004, p. 63).

Nesse sentido, é importante não se esvair o propósito somente com a ação; é necessário compreender para qual fim será a intervenção (Serrano, 2008). A posição do profissional deve partir de escolhas éticas. Os elementos envolvidos nessa escolha serão os utentes, as legislações, a instituição vinculada, a deontologia e as convenções internacionais de Direitos Humanos, subsídios em constante mudança (Robertis, 2007).

Esse cuidado surge da importância de se evitarem os erros do passado, pois violências foram cometidas como se fossem benefício para a educação. Não há como trabalhar com educação, sem agir na concepção moral de um indivíduo e nos preceitos que a norteiam. (Capul & Lemay, 2003).

Então, se o *bullying* no Ensino Superior é afronta à dignidade da pessoa humana (Garcia, Vecchiatti & Marta 2013), a intervenção é inerente à Educação Social (Capul & Lemay, 2003), (Banks & Norh), (Carvalho & Baptista, 2004), (Graciani, 2014) e permeada por fatores que envolvem inclusive as convenções internacionais de Direitos Humanos (Robertis, 2007); educar abrange compromisso ético com o outro na perspectiva de pensar em promovê-lo como ser humano (Capul & Lemay, 2003). Pode-se inferir que é possível usar a Educação em Direitos Humanos como instrumento de intervenção contra o *bullying* no Ensino Superior.

Uma das questões que diferencia o Educador Social das pessoas que fazem o “trabalho social” de forma voluntária, sem capacitação adequada, é a envergadura técnica para a execução científica da investigação social. Assim abrange compreender o cerne do terreno e os atores ali envolvidos para o exercício da atividade profissional. Ele é capaz de apreender aspectos quotidianos e planejar ações de intervenção (Carvalho & Baptista, 2004).

A intervenção é marcada pela alteração e pela modificação a partir das questões interiores, exteriores e das consequências que delas podem advir. No âmbito interno, estão os atores envolvidos e a potência que colocam para que a intervenção aconteça. No exterior,

estão as questões econômicas, culturais e estruturais. Nesse sentido, é coletiva, histórica e social. Ela então pode possibilitar inovações nos relacionamentos, nas estruturas e também nas subjetividades. As mudanças provocadas por ela têm como base a metodologia compreensiva. As modificações oriundas da intervenção podem incidir nas pessoas, alterando a subjetividade, promovendo capacidades, novas atitudes e valores; nas instituições com aquisição de inovações técnicas e “às relações com o meio” (p.59). São válidas para a intervenção as experiências dos indivíduos (Minayo, 2005).

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Problemática e objetivos**

Durante o trabalho no Instituto Federal de Brasília *Campus* Planaltina, observou-se, no Setor de Assistência Estudantil, em 2014, algumas queixas de estudantes do Ensino Superior sobre “problemas” de relacionamento entre colegas na sala de aula. Tratava-se de agressões verbais que se repetiam por parte de um aluno que humilhava, constantemente, uma colega com palavras agressivas; por vergonha, ela não se defendia e as agressões continuavam. A partir desse problema, que apresentava características contundentes de *bullying*, pensou-se nesta investigação com o objetivo de verificar se havia a existência do *bullying* na Licenciatura em Biologia, quais as características dele e quais as perspectivas para atuarem em situações de *bullying* quando fossem professores.

Como este estudo tem como referência a Educação Social, orientou-se na perspectiva da pesquisa social que tem por base a análise interdisciplinar com enfoques disciplinares quantitativos e qualitativos (Minayo, Souza, Constantino & Santos, 2005). A pesquisa social como método científico permite conhecer a realidade social, que é ampla, por envolver os homens, as suas relações com outros e as instituições sociais (Gil, 2014), (Minayo, 2008).

Mesmo com a integração de técnicas quantitativas, a relevância é qualitativa, por possibilitar compreender a realidade social em aspectos mais profundos. A “*realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados*” (Minayo, 2008, p. 15). Usar métodos complementares auxilia a compreender a realidade por prismas distintos. Permite o diálogo de questões objetivas e subjetivas. Admite compreender conformidades, conflitos, contrassensos e estruturas das relações dos sujeitos em uma micro realidade, comparando-a com a macro (Minayo, 2005).

As representações sociais, a dimensão sociocultural, as singularidades das biografias, a diversidade de opiniões e crenças, na direção do homogêneo e também do heterogêneo, são alguns aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa (Gomes, 2008). Ainda que com questões subjetivas, a pesquisa qualitativa tem caráter científico, por utilizar empiria, sistematizar achados e fundamentá-los em bases teóricas. O que se encontra no campo de estudo é detalhado e investigado com profundidade (Bogdan & Biklen, 1994).

### **Tipo de estudo**

O delineamento deste trabalho é o estudo de caso, por se tratar de procedimento que permite “*explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos*”(Gil, 2014, p. 58), uma vez que foi focalizado em grupo específico de estudantes da Licenciatura em Biologia.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em todo o processo; para fundamentar o estudo, técnicas da pesquisa social. Com as abordagens disciplinares quantitativa e qualitativa (Minayo, *et al* 2014), aplicaram-se questionários com questões de

múltiplas escolhas abertas e fechadas e posteriormente se realizou entrevista semiestruturada. Ou seja, optou-se pela utilização de duas técnicas com o mesmo grupo de pesquisados.

O foco na pesquisa qualitativa permite levantar a significação do objeto a partir dos sujeitos, uma vez que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 2008: 79)

A opção por esse tipo de pesquisa é, sobretudo, a intenção de compreender os sujeitos como parte importante do processo de investigação, o que conduz à reflexão sobre o coletivo. Ela se dirige a um nível de realidade que não pode ser mensurado quantitativamente, já que esse “tipo de abordagem aprofunda os significados” (Minayo, 2008, p. 22).

Bogdan e Biklen (1994) demonstram alguns conceitos associados à abordagem qualitativa: “significado, compreensão do senso comum, compreensão, definição da situação, vida cotidiana, processo, ordem negociada, propósitos práticos, construção social e teoria fundamentada” (p. 72). Esses conceitos 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” (p. 66).

### 2.3 Instrumentos

Os instrumentos foram criados a partir dos estudos feitos 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) demonstram 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. Diante disso, dada a natureza do trabalho, foi seguida essa orientação nas questões fechadas do instrumental utilizado, principalmente para obter posicionamentos diferentes dos que estavam colocados, referendando o aspecto qualitativo e os critérios de exclusão.

A escolha do questionário sucedeu por compreendê-lo como instrumento que possibilita a investigação empírica da área social. Esse tipo de inquirição permite “compreender melhor o fenômeno a estudar” (Hill & Hill, 2012, p. 19). Quando um sociólogo se propõe a compreender a realidade, o questionário é o seu instrumento, assim como o microscópio é o do biólogo que realiza experimentos, para comprovar ou refutar determinada teoria sobre algum organismo (*ibidem*). O questionário revela, além dos dados numéricos, também achados que podem descrever 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 dessas técnicas foi para questionar os entrevistados, num primeiro momento, sobre a existência ou não do *bullying* no Ensino Superior, abrangendo amostra maior; posteriormente, com amostra menor, utilizou-se a entrevista, para adentrar a compreensão mais próxima da realidade em relação 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 entrevista semiestruturada com a utilização de um guião. A primeira questão do guião versou sobre a trajetória escolar, que, dentro da metodologia Minayo (2008), denomina-se história de vida tópica.

Para legitimar a livre aceitação de contribuir para o estudo, os voluntários da pesquisa assinaram o termo de livre consentimento esclarecido – TECLE, no qual afirmaram aceitar responder ao questionário e também participar da entrevista, segunda parte do estudo. Ressalta-se que nesse termo estava garantido o anonimato das pessoas que preencheram os questionários e também das que foram entrevistadas; por isso, não foram divulgados nomes.

O questionário e o guião de entrevista foram elaborados com base no enquadramento teórico utilizado, objetivando alcançar os objetivos aos quais esta investigação se propôs.

## **2.4 Contextualização do espaço**

O espaço em que foi realizada a pesquisa foi uma instituição com 54 anos. Essa foi criada inicialmente no Governo do Excelentíssimo Senhor Juscelino Kubistchek, Presidente da República à época. O objetivo era ministrar cursos aos antigos ginásios e aos colégios agrícolas.

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 em um dos *campi* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de

Brasília. Hoje, essa instituição oferece ensino de formação profissional inicial, técnica, superior tecnológica e licenciatura, esta, no Brasil, é específica para formar professores:

Quadro- 2 Demonstração das mudanças da instituição

Denominação	Iniciativa/evento	Ano
Escola Agrotécnica de Brasília	Planos e metas do Governo do então presidente Juscelino Kubitscheck/ criação	1959
Escola Agrotécnica de Brasília	Inauguração	1962
Colégio Agrícola de Aplicação de Brasília	Decreto nº 53.558	1964
Colégio Agrícola de Brasília	Decreto nº 60.731	1967
Colégio Agrícola de Brasília	Decreto nº 82.711, o Governo Federal transfere para o do Distrito Federal.	1978
Centro de Educação Profissional - Colégio Agrícola de Brasília (CEP/CAB)	Portaria Distrital nº127	2000
Escola Técnica Federal de Brasília (ETFB)	Lei nº 11.534/Governo Federal	2007
Escola Técnica Federal de Brasília – Unidade Agrotécnica de Planaltina (UAP).	Portaria nº. 365/Governo Federal	2008
Instituto Federal de Educação Ciência E Tecnologia de Brasília <i>campus</i> Planaltina	Lei nº. 11.892	2008

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do [http://www.ifb.edu.br/attachments/article/5604/PPC%20Licenciatura%20em%20Biologia%20\(1\).pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/5604/PPC%20Licenciatura%20em%20Biologia%20(1).pdf).

## 2.5 Amostra

O universo da pesquisa foi representado por 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 voluntários foram abordados nos corredores e nas salas de aulas.

Ressalta-se que, no Brasil, os cursos de Licenciatura são voltados à 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 os estudos, é um dos mais atingidos pelo *bullying* (Olweus, 2001), (Chalita, 2008), (Neto, 2011), (Fernandes e Seixas 2012).

Um dos motivos para a escolha dos estudantes do curso de Licenciatura como sujeitos desta pesquisa ocorreu, por serem futuros educadores, com a intenção de identificar e analisar os seus conhecimentos sobre *bullying*, verificar se a prática ocorre no Ensino Superior, suas percepções sobre a Educação em Direitos Humanos, assim como as perspectivas quanto às futuras ações em relação ao *bullying*, ao atuarem como professores.

O universo de estudantes matriculados, segundo informações do registro acadêmico, era de 132 no segundo semestre de 2015; desses, 56 responderam aos questionários. Os questionários aplicados no início do semestre foram respondidos anonimamente como ficou acordado no termo utilizado para as pessoas voluntariarem-se à pesquisa. Os estudantes foram abordados, para participar da pesquisa, em sala de aula e nos corredores.

A segunda parte da pesquisa foram 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 idade entre 19 e 56 anos. Três entrevistas foram

realizadas em sala da instituição, as outras 3 foram realizadas fora da instituição, conforme disponibilidade dos entrevistados.

A utilização da entrevista propiciou o aprofundamento do estudo no aspecto qualitativo. O sorteio das pessoas que seriam entrevistadas aconteceu 2 vezes, pois da primeira vez duas estudantes sorteadas já não estavam mais na instituição e não puderam ser entrevistadas. Segundo as estudantes, o motivo da desistência do curso se deveu a mudança de cidade; para outra, porque já cursava outra faculdade.

## **2.6 Procedimentos**

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

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

Bogdan e Bicklen (1994) orientam o investigador a não se deter exclusivamente ao já estabelecido, mas ficar aberto para a criatividade e as ideias que surgirão no processo de

investigação, desde que sejam “plausíveis a partir daquilo que observam” (p. 219). Cada entrevistado apresenta reflexões bem próprias do ponto de vista pessoal que por vezes podem levar o investigador a pensar que suas reflexões sobre o assunto estão equivocadas. Deter-se só na literatura sobre o assunto pode cristalizar o pensamento do investigador, impedindo-o de realizar as próprias análises, para encontrar novas situações ou expandir o que já foi pesquisado por outros (*ibidem*).

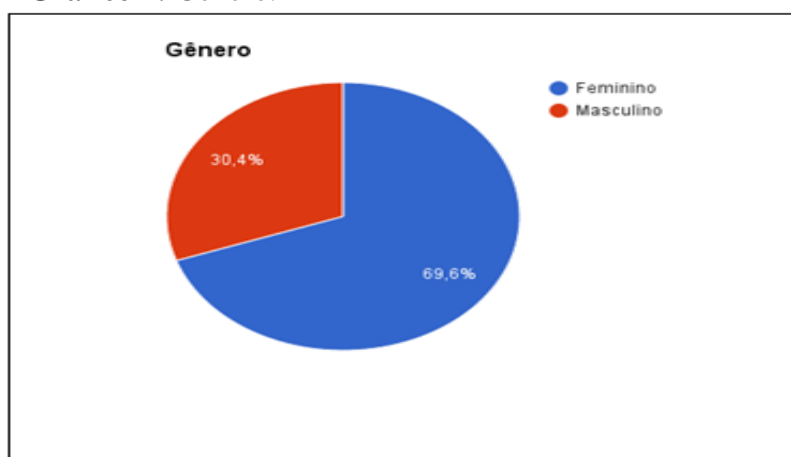
Foi possível elaborar um sistema de codificação a partir das falas, das palavras e do comportamento apresentados pelos sujeitos. Os dados recolhidos foram organizados por categorias (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, foram analisados dialogando-se com os autores estudados, mas sem deixar o estímulo “*do pensamento crítico*” (*ibidem*, p. 211) sobre o que se observou.

### **3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

#### **3.1 *Bulying* na realidade estudada**

Dos 132 estudantes que cursavam a Licenciatura em Biologia no segundo semestre de 2015, 56 responderam aos questionários. Quanto ao perfil dos entrevistados, verificou-se que a maioria eram mulheres (Gráfico 1). Esses cursos se constituem majoritariamente de mulheres como consta no senso de professores realizado em 2007. Como recorte, foi um curso de formação de professores para a educação básica; verificou-se que a maior parte dos pesquisados era constituída por mulheres como mostra o Gráfico 1, abaixo:

**Gráfico 1: Gênero.**



Em relação à idade, verificou-se que a maior parte do grupo era constituída por jovens com idade entre 18 e 25 anos. Os demais possuem idade entre 26 e 59 anos. O fato de ser esse público, em grande parte, de jovens mostra um campo de possibilidade de intervenção, bem como a criação de um espaço de pesquisa e observatório sobre o *bullying*, uma vez que as investigações mostram que o *bullying* diminui significativamente com o avanço etário.

Para esta pesquisa, para facilitar questões legais de aceitação e participação, elencaram-se, como sujeitos, pessoas consideradas adultas no Brasil, acima de 18 anos. Esse recorte de idade de 18 até 25 anos foi considerado como grupo jovem:

Quadro 3 Número de entrevistados por faixa etária.

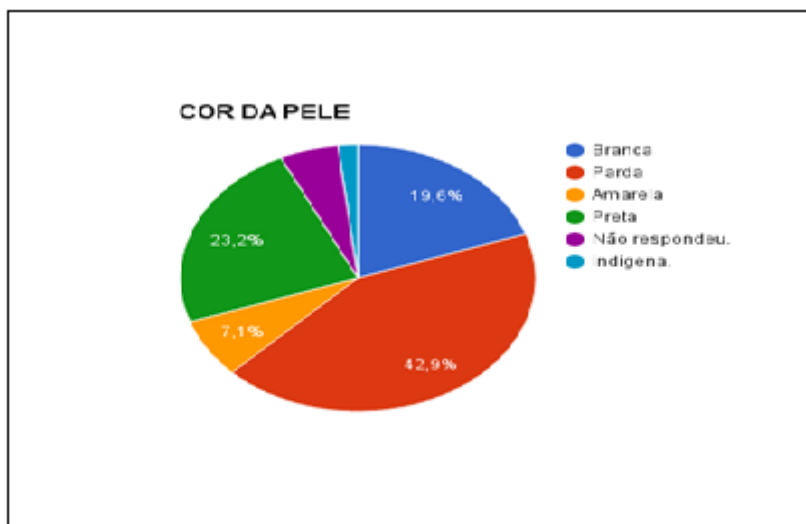
Faixa etária	Nº de respondentes
18-25 anos	34
26-30 anos	6
31-40 anos	10
41-50 anos	4
51-59 anos	1
60 ou mais	1
<b>Total</b>	<b>56</b>

Soares (2008) afirma que no Brasil a cor não é marcada só pela condição genética, mas pela construção social e pela cultural. Ou seja, a identificação racial é a forma como a própria pessoa se vê e se reconhece. Para esse autor, a taxa de fecundidade de mulheres pretas e pardas, a identificação racial ao nascer e os fenômenos da vida em sociedade mudam a

identidade racial ao longo do tempo. Em seu estudo ele demonstra que, nos últimos 16 anos, as pessoas demonstram menos vergonha de se declararem como negras ou pardas, como acontecia anteriormente.

Os dados anteriores não evidenciavam a grande parcela de pretos e pardos no Brasil, como visto no último senso, pois, por preconceito, as pessoas se declaravam brancas, mesmo possuindo traços genéticos dos negros. Soares (2008) assegura que ocorreu aumento do escurecimento da população brasileira e que isso só foi possível, porque a mudança não foi no plano genético mas no social, na forma como “as pessoas se vêem” (p. 116). Ao se considerar que o *bullying* pode acontecer por intolerância ao diferente e aos traços físicos das vítimas, a cor da pele pode ser fator preponderante:

**Gráfico 2:** Cor da pele.

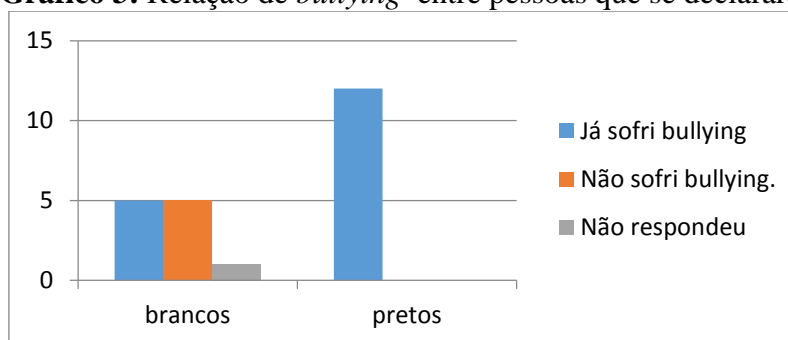


Como foi colocado o campo “outros” em todas as alternativas de resposta do questionário, um respondente considerou-se como indígena, como forma de marcar a identidade como sujeito de um grupo específico, étnico e não em relação a cor.

Das 12 pessoas que declararam ser da cor preta, 100% afirmam ter sofrido *bullying*, enquanto, das 11 pessoas que se declararam brancas, 1 não respondeu se sofreu *bullying*, 5 afirmaram terem sido vítimas e as outras 5 nunca terem sofrido *bullying*. Caso se comparem esses dados de pessoas pretas e brancas, pode-se concluir que as pessoas de cor preta têm mais chance de serem vítimas de *bullying* do que as de branca. Pereira (2010) explica que a etnia pode ser também um dos fatores, para que alguém seja alvo de *bullying*. Fernandes e Seixas (2012) apontam que, além da etnia, a deficiência e a religião despontam como questões que podem aumentar a probabilidade de alguém ser alvo.

Não se pode usar a questão da cor como fatalidade, mas, pela raízes históricas do preconceito racial no Brasil, pode-se formular a hipótese de que as pessoas negras/pretas são mais suscetíveis de se tornarem alvo, porém demandaria outro estudo focado só nessa questão. Ressalta-se também que, para os autores, o *bullying* independe de cultura, condição social e econômica dos vitimados (Neto, 2011), ou seja, pode acontecer com qualquer pessoa, em qualquer lugar independente da situação social, cultural ou econômica.

**Gráfico 3:** Relação de *bullying* entre pessoas que se declararam pretas e brancas.



O *bullying*, segundo os autores, tem três características principais: repetição, desigualdade de poder e intencionalidade. No meio educacional, tende a ser confundido com brincadeiras e questão pedagógica. Então, no questionário, colocou-se questão de múltipla escolha com

respostas que contemplavam essas perspectivas e também critérios de exclusão com “não sei” e possibilidade de o respondente colocar “outra opinião”.

O Quadro 4 demonstra a quantidade de respondentes e os tipos de questão colocadas por estudantes que têm outra compreensão sobre *bullying*:

**Quadro 4.** O que é *bullying*?

<b>Categorias</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Não sei o que é <i>bullying</i> .	0	0
<i>Bullying</i> é uma ação intencional, repetida a uma mesma pessoa como forma de abuso de poder sobre o outro em situação de desvantagem.	52	93%
<i>Bullying</i> é um tipo de brincadeira praticada nas escolas.	0	0
<i>Bullying</i> é um problema pedagógico dos estudantes.	0	0
<i>Bullying</i> é: _____	4	7%
<i>Bullying</i> é “falta de respeito com o próximo”.		
<i>Bullying</i> é “ofensa contra uma pessoa de forma a magoá-la”.		
<i>Bullying</i> é “perseguição a uma pessoa”.		
<i>Bullying</i> é “falta de respeito e ética ao próximo”.		

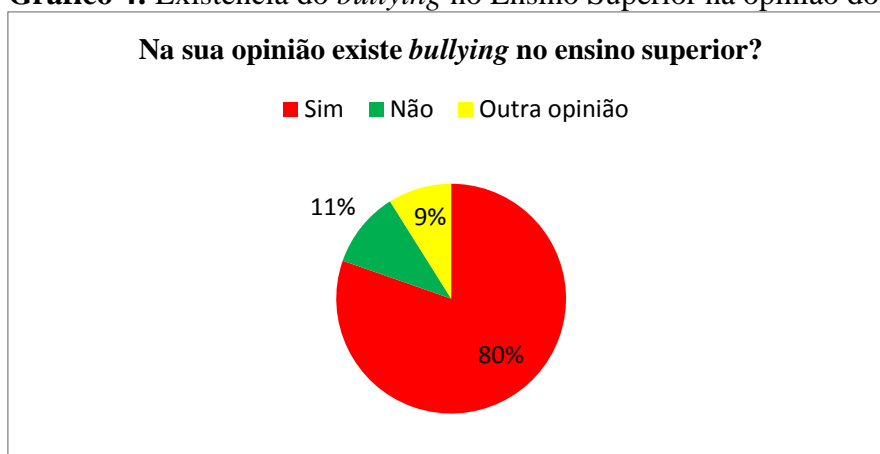
A maioria dos inquiridos (93%) demonstraram compreensão sobre o conceito de *bullying*. Os autores estudados apresentam a compreensão de *bullying* como agrupamento de atitudes de violência física ou psicológica de forma intencional, repetida, que ocorre contra alguém sem possibilidade de defesa (Silva, 2010). Fernandes e Seixas (2012) acrescentam que “o *bullying* é um comportamento agressivo” (p.17) compreendido a partir das três características: intenção, repetição e desigualdade de poder. Essa é a perspectiva da maioria dos pesquisadores, embora salientem que não há consenso entre pioneiros sobre o tema sobre definir um conceito específico; o que há de comum são os três atributos.

Os demais (7%) apresentaram compreensão que também aparece em certos tipos de *bullying*, na formatação indireta e relacional, como apontado por Silva (2010), Neto (2011) e

Habber e Glatzer (2012). Essas quatro colocações demonstram aspectos negativos das relações sociais. Duas pessoas definiram *bullying* como “*falta de respeito*”. Faltar com respeito a alguém pode englobar um conjunto de situações. O fato de as pessoas não terem detalhado mais é uma das limitações da aplicação do questionário. As outras duas pessoas colocaram definições como “*perseguição a uma pessoa*” e “*ofensa com intenção de magoá-la*”, atos que demonstram intencionalidade. Essas quatro definições denotam questões da relação entre pessoas. Habber e Glatzer (2012) asseveram que a forma relacional, em longo prazo, pode ser mais nociva que outras formas de *bullying*, por incidir principalmente na autoestima do agredido.

Com base na afirmação de alguns autores deste estudo, de que existe *bullying* no Ensino Superior, foi feita a seguinte pergunta: na sua opinião existe *bullying* no Ensino Superior? Como é questão de opinião do respondente, nas alternativas de resposta, seguiu-se a recomendação de Hill e Hill (2012) de não colocar só as alternativas “sim e não”, mas também outro campo, que possibilitasse ao inquirido explicar, se assim o quisesse. Em uma das questões, perguntou-se em qual modalidade o estudante reconhece haver *bullying*. Vários marcaram mais de uma alternativa, afirmando que o *bullying* acontecia em diversos níveis de ensino, o que permitiu verificar pessoas que o vivenciaram desde o Ensino Fundamental até o Superior. Verificou-se que, até em um centro de idiomas, um dos inquiridos declarou ter sido alvo:

**Gráfico 4:** Existência do *bullying* no Ensino Superior na opinião dos estudantes.



Sobre a existência do *bullying* no Ensino Superior, 80% (45 em 56) afirmaram que sim e 6 estudantes que não; 5 expuseram as seguintes opiniões:

*“Não sei porque nunca presenciei.”*

*“Com menos frequência que no médio e fundamental.”*

*“Acredito que de leve.”*

*“Muito pouco.”*

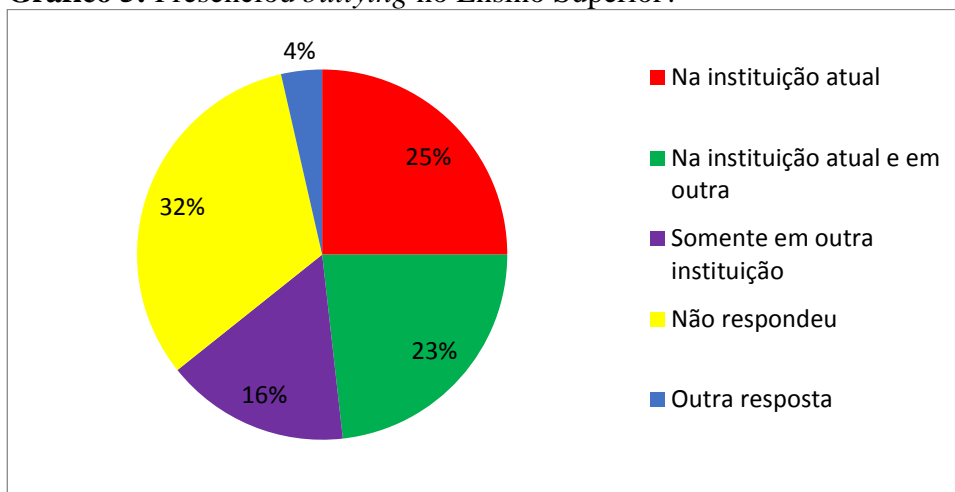
*“Sim, porém nunca presenciei”.*

Essas afirmativas permitem entender a existência do *bullying* no Ensino Superior, mas em contextos mais velados e indiretos como apontados em Lima (2008); Macdonald e Pittiman (2010); Silva e Morgado (2011); Miranda e outros (2012); Garcia, Vecchiatti e Marta (2013); Mateus e Pingoello (2015) e Gordon (2016).

Para verificar a possibilidade de existir *bullying* no Ensino Superior, mais ao final do questionário se incluiu a questão sobre se o estudante já havia presenciado o *bullying* no curso superior, na instituição atual ou em outra. Embora 32% (18 em 56) não respondessem a essa questão, 25% (14 em 56) afirmaram ter presenciado na instituição em que atualmente realizavam o curso, 23% (13 em 56) asseguraram ter presenciado na instituição atual e também em outra e 16% (9 em 56) alegaram ter presenciado somente em outra instituição. Os que deram outra resposta, na alternativa que estava aberta, informaram ter visto no pátio da

instituição atual e outra citou a Universidade de Brasília - UnB. Ou seja, houve então 68% afirmando que presenciaram de alguma forma o *bullying* no Ensino Superior:

**Gráfico 5:** Presenciou *bullying* no Ensino Superior?



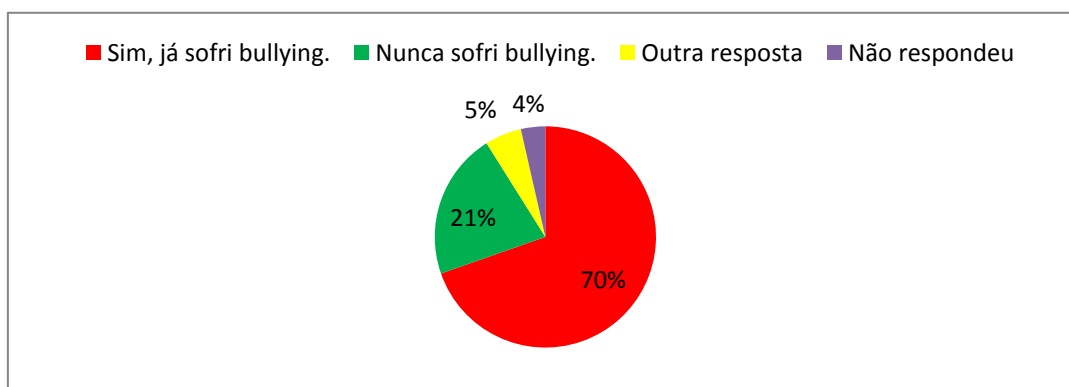
Em relação a ter sofrido *bullying* 70%, (39 em 56) afirmaram ter sido vítima. Dados próximos aos apresentados por Neto (2011), em investigação na qual demonstrou que 71,6% admitiram sofrer *bullying*, 21% (12 em 56) nunca terem sofrido e os demais não responderam (2 em 56) ou deram outro tipo de resposta (3 em 56) não contemplada nas alternativas. Estes, pelas palavras escritas na alternativa aberta dessa questão, também já foram vítima. Isso aumentou o número de estudantes que já vivenciaram a situação:

“Palavras que desmotivam.”

“No superior não.”

“Já, mas não me abalei e pararam.”

**Gráfico 6:** Já sofreu *bullying*?



Aos discentes que afirmaram ter sofrido *bullying* foi perguntado em quais modalidades sofreram. Nessa questão eles marcaram mais de uma alternativa; por isso, o total de respostas (91) é maior que o de pessoas que responderam aos questionários (56):

**Quadro 5:** Modalidades em que sofreu *bullying*.

Modalidade	Nº de respondentes	% Porcentagem
Nunca sofri <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 apontam Fernandes e Seixas (2012), que o *bullying* tende a acontecer mais no Ensino Fundamental e a diminuir nos graus posteriores. Do total de pessoas que responderam aos questionários, 21,8% (12 em 56) afirmaram ter sido alvo de *bullying* no Ensino Superior e 11 dessas 12 pessoas, além do Ensino Superior, marcaram também os níveis fundamental e médio.

Os estudantes foram questionados quanto às formas de *bullying* que ocorriam no Ensino Superior. No questionário, os respondentes marcaram mais de uma alternativa. Do total de 78 respostas, 24 referiram-se à forma psicológica. Neto (2011) descreve como características desse formato 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 *“irritar, humilhar, desprezar, discriminar, fazer fofocas, intrigas e passar bilhetes ofensivos entre colegas, [...]”* (pp. 23-24).

O segundo tipo que mais apareceu (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 (15/78). Fernandes e Seixas (2012) e Haber e Glatzer (2012) demonstram que esse tipo está relacionado às redes sociais estabelecidas no meio dos educandos. Espalhar fofocas, fazer comentários maldosos, isolar e excluir são algumas atitudes envolvidas nesse aspecto.

A forma sexual apareceu em 6 respostas. Em análise, percebe-se que as pessoas que marcaram essa alternativa afirmaram ser todas do sexo feminino. Silva (2010) define como *“abusar, violentar, assediar e insinuar”*, tipo que geralmente ocorre dos garotos para com as garotas. Piqueras (2013) confirma que as mulheres são as mais vitimadas com esse tipo de assédio no meio acadêmico.

Seis pessoas também marcaram as praxes. Silva (2010) afirma que as atitudes de *bullying* podem começar a partir dessas questões e que, em algumas faculdades, grupos de determinados cursos recebem os calouros com atividades vexatórias e humilhantes. Uma única situação dessas pode causar sequelas para toda a vida.

Em relação ao digital, só apareceu uma vez. Neto (2011) classifica-o como propagação de imagens, criação de comunidades, envio de mensagens, invasão de perfis, expondo a pessoa alvo com difamações, intimidações, exposições ridicularizadas. As tecnologias informatizadas facilitam a comunicação em larga escala e promovem a liberdade de expressão

e a acessibilidade à informação, o que possibilita que ataques ocorram também por esses veículos.

O *bullying* realizado por esse meio é considerado indireto e também nomeado como *Cyberbullying*. O meio então utilizado é o virtual (Fernandes e Seixas, 2012). No trabalho como assistente social com adolescentes, presenciaram-se algumas situações em que se criaram perfis falsos dos colegas. Mas nesta pesquisa só se verificou esse apontamento nos questionários; nas entrevistas não mencionaram essa tipificação. Com respeito à notícia da morte do universitário Diego, a reportagem informou que ele recebeu intimidações por mensagens eletrônicas. Diante disso, essa forma merece também atenção e intervenções.

Silva (2010) ressalta a importância do compromisso ético humano de usar ferramentas tecnológicas, pois são tão destrutivas quanto armas: *“Comentários racistas preconceituosos, sexistas são feitos de forma totalmente desrespeitosa e, muitas vezes, vêm acompanhados de fotografias alteradas das vítimas em montagens constrangedoras e bizarras”* (p.127). Os autores planejam e divulgam maldades com o objetivo de depreciar e ridicularizar as vítimas. Ainda abrem possibilidade, às vezes, de promover pornografia e pedofilia:

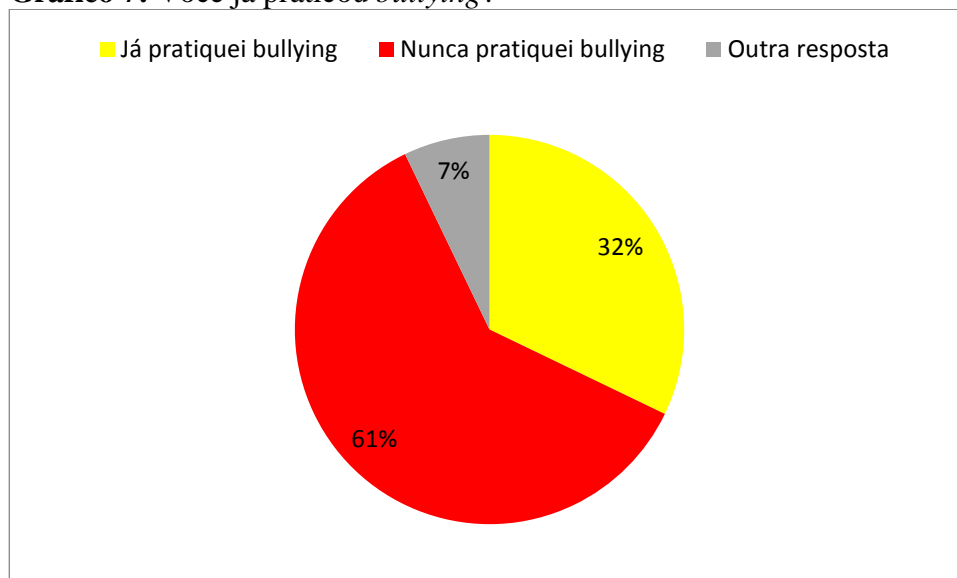
#### **Quadro 6:** Tipos de *bullying* no Ensino Superior

Tipos de <i>bullying</i>	Nº de respostas
Digital	1
Físico	5
Material	2
Psicológico	24
Relacional	15
Sexual	6
Trotes (praxes)	3
Verbal	20
Não respondeu	0
Outra resposta	2
Total de respostas	78

Para que haja *bullying*, há o encontro de no mínimo dois atores: o alvo, que é a vítima, e o agressor. Os investigadores estudaram as características básicas de ambos e buscaram identificá-los (Fernandes e Seixas, 2012). Neto (2011) afirma que não é possível cristalizar os comportamentos deles, pois variam de acordo com gênero, idade e ambiente. Mas é possível identificar as particularidades do agressor desde os 3 anos de idade na educação infantil. Para ele, os que mais praticam são os meninos. Para Silva (2010), mulheres e homens praticam e apresentam, desde bem crianças, dificuldade de seguir normas e rotinas de disciplina. Também observa ausência de afetividade. Despontam manifestações de desrespeito e falta de arrependimento, quando comentem erros em relação a alguém.

Para compreender um pouco essa problemática do autor de *bullying*, perguntou-se, no questionário, se o estudante já havia praticado *bullying*:

**Gráfico 7:** Você já praticou *bullying*?



Nas respostas, 32% (18 em 56) dos respondentes informaram que cometeram *bullying*. Os estudantes marcaram mais de uma modalidade na qual o exerceram. Desses, somente 1 afirmou ter praticado *bullying* no Ensino Superior; os demais citaram infantil, Fundamental e

Médio - respectivamente 4, 12 e 6. Essa maioria expressiva no Ensino Fundamental foi verificada na generalidade das investigações feitas por Fernandes e Seixas (2012).

Nas investigações, tanto nos estudos realizados com crianças quanto nos com os universitários, demonstrou-se que o *bullying* causa sofrimento, dor e consequências (Fernandes & Seixas, 2012), (Chalita, 2008), (Silva, 2010). Os efeitos do *bullying* podem durar a vida toda. Dificuldades sociais, depressão, medo, insegurança, ansiedade, rejeição à escola são algumas sequelas deixadas por esse mal.

Os danos podem ser emocionais ou físicos. Sintomas clínicos como dor de cabeça, falta de ar, perda de memória, vômito, problemas intestinais foram observados em estudantes alvo de *bullying*, motivo que leva o fenômeno como preocupação também para a saúde (Neto, 2011). A Associação Médica Norte Americana elaborou uma nota, para que médicos se preocupassem com a questão do *bullying*, durante os atendimentos, uma vez que os casos de danos psíquicos podem levar a vítima ao suicídio (Chalita, 2008).

Sobre as consequências do *bullying*, os 99% respondentes demonstraram reconhecer que o *bullying* causa sofrimento (55 em 56). No campo “outra opinião” dessa questão, um respondente informou que “talvez a vítima sim”. Os respondentes tiveram a questão subsequente aberta - questionou-se que, caso tivessem marcado afirmativo nas consequências do *bullying*, quais seriam essas. Agruparam-se as repostas por categorias no Quadro7:

**Quadro 7:** Consequências do *Bullying* na opinião dos respondentes.

Categorias	Nº respostas
Psicológicas	38
Físicas	3
Relacionais	7
Dificuldade de aprendizagem	2
Sem resposta	3
Outra	3
Total	56

Considera-se, pelas respostas dos estudantes, que há compreensão sobre as consequências do *bullying*:

*“Autoestima baixa, tem casos de depressão, psicológicas, etc...”*

*“Danos à personalidade, autoestima baixa e até mesmo suicídio.”*

*“Isso pode trazer danos para a vida inteira.”*

Em uma das respostas, uma estudante, identificada como do sexo feminino pela forma como escreveu a palavra *“traumatizada”*, assim descreveu a consequência, o que revela que as implicações do *bullying* em sua vida duraram anos, a ponto de se negar a usar algo que melhoraria sua visão pela possibilidade de evidenciar a aparência física do nariz: *“As pessoas sorriam do meu nariz por isso fiquei muitos anos traumatizada e não queria usar óculos por isso”*. A intervenção clínica com atendimentos por profissionais da psicologia e da psiquiatria são aconselháveis, para evitar os danos com doenças emocionais e até suicídio (Neto, 2011; Silva, 2010).

O ambiente educacional é o lugar em que se estabelecem relações sociais (Capul & Lemay, 2003); porém, essa questão tão importante para o ser humano pode ficar prejudicada.

Respondentes também apresentaram como implicações nessa área:

*“Baixa autoestima, problemas para se relacionar socialmente, inaceitação do próprio corpo e etc.”*

*“De se sentir inferior ou com dificuldade de interagir por achar que tem problema.”*

*“Trauma, vergonha de se manifestar em público, tristeza, entre outras.”*

Investigadores evidenciam nos estudos baixa autoestima, dificuldade de interação, tristeza, solidão e baixa aceitação. Elementos corroboram a necessidade de intervenção. As vítimas, os agressores e os que presenciam merecem atenção (Fernandes & Seixas, 2012).

### 3.2 *Bullying* nos percursos escolares

Com base em Minayo (2008), iniciaram-se as entrevistas com a história de vida tópica a respeito do percurso escolar até chegarem 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. Nas entrevistas, *“as perguntas não podem sugerir respostas”* (Gil, 2014, p. 126). Discorreram sobre as instituições onde estudaram, as relações com os professores e também as 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 falta de professores, falta de formação dos profissionais, trabalho infantil, gravidez na adolescência, *bullying*, excesso de crianças por turma e pouco compromisso por parte de alguns estudantes:

*“(...) escola pública, cidade pequena, assim os professores a maioria não tinham formação, faltavam professores. Algumas disciplinas tipo física e química, eu não tive.”* (E-1)

*“Quando entrou nesse segundo momento, época de 5ª a 6ª série, havia problemas de falta de professores pela quantidade de matérias.”* (E-2)

*“Eu tive que sair da escola. Depois voltei, não me lembro quantos anos tinha. (...) Eu não morava mais com a minha mãe e tinha que trabalhar para me sustentar.” (E-3)*

*“Uma amiga na época engravidou. Foi um impacto muito grande. Foi gravidez de gêmeos. Ela tinha 13 anos.” (E-4)*

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

*“A fase mais difícil foi o ensino fundamental porque eram muitas pessoas e era aquela fase que a galera quer ‘zoar’.” (E-6).*

Uma estudante demonstrou resistência (E-3) em falar do seu trajeto escolar. Ficou em silêncio por longo período e depois relatou que não tinha lembranças do período. Outra (E-5) marcou o período como complicado, por sofrer *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 por questões físicas das vítimas e também pela forma de ser. A repetição, a desigualdade de poder e a intenção demarcaram as ações sofridas.

Dois (E-2 e E-5) relataram amargura à 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 passaram por *bullying* superem traumas e sofrimentos causados por ele (Silva, 2010). No momento em que se passa pela situação, às vezes ela não é compreendida, mas depois se percebe que a 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)*

A “E-5” até pediu ao pai para mudá-la de escola: *“Aconteceu muito mesmo ao ponto de eu querer sair da escola.”* Pelo que discorreu na entrevista, era excluída pelos pares. Relatou que teve de mudar de escola, quando terminou a 5ª série, porque a instituição onde estudava só ofertava até esse nível. Então, ao ir para outro colégio, não conhecia ninguém. Alegou que, além de não conhecer ninguém, 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)*

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).

O “E-2” pontuou seu sofrimento, principalmente, na adolescência, no momento em que a questão da aparência física era relevante, pois começavam os namoros e essa parte contava muito. Contudo, deixou claro que não o afetou na vida adulta.

Isolamento, piadas durante a apresentação de trabalhos, foram questões apontadas por “E-3”. Relatou que não tinha amigos e que ficava mais só. E tem 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 de falar de seu percurso escolar talvez sejam devido a lembranças ruins.

Algumas respostas dessa entrevistada foram curtas e, em alguns momentos, os olhos marejaram de lágrimas, demonstrando dor por algumas vivências. Nesse sentido, foi

respeitado o silêncio. Bogdan e Biklen 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 aspectos 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).

Respaldados em Crik e Grotper (1995), Fernandes e Seixas (2012) demonstram diferenciação de “*bullying e vitimização em gêneros*” (p. 23), que aparecem nas situações apresentadas. Os garotos tendem a valorizar as questões físicas “E-2”, e as garotas, os laços de amizade e os relacionamentos (“E-5” e “E-3”).

Na fala de “E-5”, pontua a falta de intervenção e conhecimento dos professores em relação ao *bullying*. O período demarcado por ela foi da época em que a situação estava mais grave, na 6ª série, em 2007. Desde 2002, as discussões sobre *bullying* já estavam em pauta no Brasil, principalmente, por causa das ações de intervenção da pesquisadora Cleo Fante (Nascimento, 2014), o que sinaliza a importância da capacitação constante dos docentes e da equipe escolar.

Essa entrevistada afirmou que até os professores reproduziam o que os colegas faziam com ela. Fante e Pedra (2008) demonstram que as escolas e os profissionais, geralmente, não estão capacitados para enfrentar e intervir em situações de *bullying*. Para eles, há professores que às vezes ainda fazem “piadinhas”, agravando o problema. Silva e Rosa (2013) e Mateus e Pingoello (2015) igualmente encontraram em suas pesquisas deficiência de se trabalhar o *bullying* como temática na formação de professores.

A “E-1” tem lembrança de uma colega que era alvo de *bullying* durante o Ensino Médio. Relatou que a adolescente entrou na escola com a turma já em andamento e os grupos já estabelecidos. A forma de falar e o lugar de origem eram diferenças não aceitas pelo grupo.

Os professores não conseguiam intervir e a menina, dia após dia, era hostilizada com apelidos e sofria exclusão. A entrevistada disse que se sentia incomodada com a situação, mas não fazia nada para intervir: *“As vezes ela saía chorando da sala”* (E-1). Afirmou que os professores puniam os agressores, mandavam-nos para a direção, mas não adiantava, o grupo continuava.

Pela fala de “E-1”, ela era expectadora. Os expectadores do *bullying* são estudantes que presenciam as ações, mas não tomam iniciativa, para defender a vítima, e também não ficam ao lado dos agressores (Silva, 2010). São pessoas *“que não se envolvem diretamente”* (Neto, 2011, p.53):

*“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 pesquisadores defendem que os expectadores podem influenciar no ambiente onde acontece o *bullying*, promovendo-o ou combatendo-o. Capacitar estudantes observadores para a ação contra o *bullying* estratégia que pode minimizar e até acabar com o problema no ambiente. Ou seja, os próprios estudantes se tornam atores de intervenção. Uma estratégia para receber colegas que chegam com a turma em andamento é incentivar a criação de um *“comitê de boas-vindas”*. Os próprios estudantes ficam responsáveis por acolher e inserir o novo colega no grupo (*ibidem*).

A entrevistada “E-5” se tornou alvo, por chegar a uma escola onde não conhecia ninguém, e a adolescente da história da entrevistada “E-1”, igualmente. Eram “estranhas” em ambientes de grupos já definidos e foram rejeitadas pelos pares. Caso a proposta de Neto (2011) estivesse implementada nas escolas que receberam as estudantes, talvez a história fosse outra. Para esse autor, as intervenções não devem ser pontuais com alvos 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 uns aos outros verbal e fisicamente. Não ficou demarcado como *bullying*, por serem situações que aconteciam de forma mais geral:

*“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 as pessoas 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).

Há 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). Precisa-se que os profissionais envolvidos no trabalho educacional estejam aptos a identificar e diferenciar o *bullying* de situações como indisciplina e outras agressões que sucedem. A indisciplina por vezes está ligada a situações de famílias que não conseguiram realizar parte do trabalho educacional a elas devido. A indisciplina por si só não causa violência psíquica e emocional aos abrangidos e pode ser resolvida em conjunto com a família e a escola. Já o *bullying* demanda aprofundamento e intervenções mais elaborados (Pereira, 2009).

A E-4 não apresentou, no percurso escolar, questões referentes ao *bullying*. Deteve-se em preconceitos e questões sociais na escola. Iniciou os estudos em uma escola de ensino especial<sup>2</sup>, pois não tinha idade para ser admitida em escola regular. A vivência, por sua afirmativa, foi 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)

Presenciou preconceito em relação 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*

---

<sup>2</sup> A escola de ensino especial, onde a entrevistada estudou, recebia crianças com necessidades específicas e também crianças sem essas especificidades.

*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 bem pequenas, as crianças devem ser ensinadas a respeitar as diferenças. Professores que trabalham a educação do caráter, geralmente, empregam temas como esse. Com a metodologia, contribuem para que as diferenças sejam aceitas. Essa ação está próxima da vigilância contra o *bullying* (Haber & Glatzer, 2012). A família também é 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, 2009, p.53).

Pelo que “E-4” falou, a escola especial, ao receber também crianças que não possuíam necessidades específicas, contribuía para que ambos os grupos de estudantes tivessem boa convivência e respeitabilidade. Esse valor permaneceu na estudante até agora na fase adulta, como revelado em sua fala:

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 demonstram aspectos da socialização dos estudantes. Revelam e agregam conhecimento de singularidades que permitem compreender que o *bullying* esteve presente em 4 das trajetórias apresentadas. Em três (E-2, E-3 e E-5) diretamente e em uma, indiretamente (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 educacional. Todos revelaram o ambiente educacional como lugar das relações humanas (Pereira, 2009).

### 3.3 *Bullying* na licenciatura

Os dados quantitativos apresentados confirmaram a presença do *bullying* no Ensino Superior na perspectiva da maioria dos respondentes. Diante disso, correlaciona à generalidade das pesquisas na área que também afirmam essa existência.

Os elementos qualitativos das entrevistas revelam que, no Ensino Superior, há características peculiares. Neste estudo, percebeu-se que a questão dos grupos representa desafio:

*“Mas, a sala ainda tem aqueles grupos que eu te falei desde o jardim de infância, fundamental e médio.”* (E-1)

*“Eles ficavam rindo o tempo todo. Tinha até um outro grupinho que ficava lá no fundo só rindo.”* (E-3)

*“Eles formam grupinhos só entre eles.”* (E-4)

*“Na minha sala, por exemplo, não é todo mundo unido não. É muito fechado e gera um desconforto.”* (E-5)

*“Porque sempre ele (referindo-se a um colega) fica excluído dos grupos.”* (E-6).

As pessoas tendem a se organizar em grupos. Eles são fixados por afinidade, gosto ou outro aspecto que estabeleça elo entre os membros. Quem não se adequa às regras e aos valores do grupo é excluído (Bock, Furtado e Teixeira, 2001):

*“Na minha sala não tem muito problema com isso não (se referindo ao bullying). É igual estou te falando, tem os grupos que desde o início ele se formou, mas ninguém é excluído. Raramente a gente faz um grupo diferente do que de costume. Acho que são os grupos meio que o problema assim, as pessoas que não se enquadram ali naquele grupo podem se sentir excluída, mas, fora isso, não.”* (E-1)

Assim como a escola apresenta desafios para promover a convivência com as diferenças, o Ensino Superior não está isento dessa tarefa. E-2 não apresentou situações de *bullying* no Ensino Superior, entretanto relatou que percebia a questão do preconceito em relação às pessoas com deficiência em sua sala. Segundo ele, pelo olhar, sentiu que a pessoa demonstrava ver a com deficiência como “*coitada*”. Salientou acreditar na potencialidade da pessoa com deficiência. Expôs uma situação em que duas pessoas ficaram reclamando por

terem de mudar para uma sala acessível, que não possuía ar condicionado, por causa de um colega com deficiência. Delineou que o comportamento aconteceu de forma discreta:

*“É uma coisa meio velada. Não há um comportamento ‘ah, não vou estar na sala com fulano’, mas você percebe a diferença.” (E-2)*

Esse estudante apontou que as atitudes preconceituosas são indiretas e ocorriam sem que o colega, alvo dos comentários, percebesse. Ao ser questionado sobre quantas vezes presenciou tal atitude, afirmou ter sido uma única vez. Assim, não pode ser caracterizada como *bullying*, por não haver a repetição, a intencionalidade e a desigualdade de poder.

O entrevistado E-6 relatou a situação de outro colega com deficiência que era excluído dos grupos de trabalho. Afirmou que, se o grupo do qual fazia parte não colocasse esse colega, ele acabava ficando de fora da formação para os trabalhos acadêmicos em conjunto. *“Porque sempre ele fica excluído dos grupos. A gente sempre escolhe primeiro ele para ele não se sentir excluído.”* Foi questionado se algum professor agia em relação à situação e relatou que sim. Afirmou que passaram a incluí-lo, após a intervenção do professor (E-6): *“Foi até depois desse acontecimento que a gente chama ele sempre para perto. Porque ficou chato”* (referindo-se à forma como o professor teve de intervir, para que esse colega com deficiência não ficasse mais excluído).

As situações apresentadas por esses dois entrevistados revelam um problema que precisa de intervenção no Ensino Superior. Ambas as situações envolvem pessoas com deficiência e se percebe, pela fala, certa intolerância de alguns quanto aos colegas que apresentam essa característica.

É recente o aumento de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil. Ribas (2007) demonstra que as pessoas com deficiência geralmente eram isoladas em escolas especiais. Não importava se era surdo, cego ou cadeirante, todos ficavam em uma mesma escola e até em uma mesma turma. Não havia trabalho especializado para cada deficiência, se

*“quaisquer deficiência era empecilho para estudar* (p. 94). Com as mudanças na legislação, as escolas regulares passaram a receber os estudantes com deficiência, mas com limitações de capacitação de professores, de recursos tecnológicos, dentre outras, continuam com dificuldade de fazer um trabalho especializado (Ribas, 2007).

Na escola há limitações, para incluir a pessoa com deficiência e no Ensino Superior não é diferente. O espaço acadêmico, por privilegiar mais o mérito, pode se tornar local de exclusão e preconceito. A legislação sobre a pessoa com deficiência mudou, mas os estigmas continuam. Os detentores do “mérito” geralmente estão dentro do “padrão” da “normalidade”.

Esse paradigma precisa ser vencido:

[...] jamais haverá sociedade humana na qual a diversidade não esteja presente. Não temos as mesmas características físicas, nem partilhamos os mesmos valores culturais. Não temos a mesma cor de pele, nem cultuamos a mesma religião. A diversidade deveria ser a riqueza da humanidade. Mas, muitas vezes é a razão de humilhações, esmagamentos, destruição e extermínio. Os sentimentos de tolerância e reciprocidade não conseguiram vencer os de malquerença e aversão. Muitos ainda não entenderam que a convivência com generosidade é a única forma de relacionamento humano para crescermos (Ribas, 2007, p.114-115).

Quando se questionou o relacionamento dos estudantes no Ensino Superior, os estudantes apresentaram diversas compreensões:

*“O bullying agora é diferente, meio que as pessoas estão mais preocupadas com o aspecto físico é o que eu percebo. Tipo, roupa, sapato, a forma que a pessoa se veste, a forma que ela arruma o cabelo, a maquiagem, se está exagerado, se não está, esse tipo de coisa. Mas, eu considero que tem diminuído bastante, do que vi no meu ensino médio, fundamental e ao ensino superior.”* (E-1)

Essa estudante pontuou a forma de a colega se vestir, se maquiar e pentear o cabelo, observações típicas de grupos de meninas. Disse que essas observações eram feitas sempre pelo mesmo grupo e sempre sobre a mesma pessoa. Relatou que a pessoa sobre a qual elas teciam os comentários não sabia que eram feitos, mas que, caso soubesse, ficaria ofendida com a situação:

*“São sempre as mesmas. É sempre a mesma mulher que é alvo dos comentários do grupo de meninas... São coisas ali dentro do grupo. Pode acontecer da pessoa ouvir alguma coisa... Se a pessoa tiver acesso a esse comentário ela vai se sentir mal porque cada um se veste da forma*

*que quisesse... A pessoa que poderia se sentir ofendida não tem acesso. Mas, se tivesse ela se sentiria sim, muito ofendida” (E-1)*

A entrevistada E-3 relatou que geralmente ficava mais só no curso atual, assim como no Ensino Médio. Explicitou que, quando apresentava trabalhos, havia um grupo de estudantes que sempre ficavam rindo e que *“uma vez o professor até chamou a atenção deles”*. Narrou outra situação na qual uma colega a chamou de *“loira burra”*. Ao ser questionada sobre como se sentia, rapidamente respondeu *“um lixo”* e os olhos brilharam como se fossem derramar lágrimas *“Ela falou: Loira burra! E os colegas todos ficaram rindo. Aliás, todos não, mas a maioria.” (E-3).*

A situação apresentada demonstra sofrimento por parte desta entrevistada. Ela afirmou não revidar a situação. Repetiu algumas vezes ficar só. Ou seja, não possui uma rede que a ampare e apoie, sinalizando exclusão. Demonstrou ser recusada, principalmente, quando aconteciam os trabalhos. Foi questionada na entrevista se sabia o motivo e relatou que não:

*“Eu sou sempre excluída. Só não sou excluída quando algum professor já me coloca em algum grupo. Se o professor não me coloca eu sou sempre excluída. Estou sempre por último. Estou sempre fora de grupo.” (E-3)*

Ao ser interrogada sobre o que achava da situação, levantou novamente a formação de grupos:

*“Eu acho que tem muita panelinha na escola (Referindo-se aos grupos formados na faculdade). Um grupinho aqui que se reuni e só fazem trabalho entre eles. Ninguém mais entra no grupo deles. Se chegar alguém entrar ficam fazendo pouco caso.” (E-3)*

A pressão dos grupos que ridicularizam pessoas durante a apresentação de trabalho é intensa. E-4 relatou que *“Já aconteceu casos de pessoas sair chorando lá da frente na hora da apresentação, nesse tempo de curso”* (pontuando desde que começou a graduação). Percebeu tratamento diferenciado dos estudantes mais jovens para com os mais velhos. Mencionou preconceito. Alegou que geralmente eram as mesmas pessoas que apresentavam comportamento de ridicularizar colegas que demonstravam alguma dificuldade de apresentar

trabalhos. Como fazia matérias em turmas diversas, narrou que, nas turmas iniciais, com os estudantes mais jovens, a tendência desse tipo de conduta era mais frequente. Na turma original, por ser de alunos mais velhos, relatou cumplicidade e união ao realizar as atividades.

Alguns dos estudantes adultos já estavam há muito tempo sem estudar e apresentavam, às vezes, algumas limitações em aprender conteúdos e expô-los. Segundo a entrevista E-4, isso era motivo para que se transformassem em alvo de manifestações depreciativas. Narrou que às vezes ouvia os “*comentários maldosos*” (E-4) e até tentava intervir, falando que não podiam ter esse tipo de conduta.

O E-2 relatou que esse comportamento dos jovens ocorria pela “*falta de experiência de vida e profissional*”. Afirmou como algo da idade dos colegas, imaturidade natural; não costumava intervir no processo, por acreditar que fazia parte do amadurecimento.

A E-5 revelou incômodo com a situação. Os comentários eram feitos pontuando fragilidades, como a dificuldade de falar em público:

*“Por exemplo, se você tem algum defeito, alguma coisa, as pessoas ficam comentado. Ficam fazendo gracinha. A pessoa começa falar e outros ficam rindo. Esse tipo de coisa. Às vezes você não sabe falar muito bem, as pessoas ficam comentando.”* (E-5)

Na perspectiva de E-4, tais posturas pioravam a situação, deixando o outro ainda mais constrangido. Segundo essa entrevistada, quanto mais a pessoa ficava inibida mais sucediam as depreciações, o que sinalizava a desigualdade de poder entre alvo e vítima:

*“Geralmente é com as mesmas pessoas. E isso ocorre com as apresentações na frente, apresentações de seminários, apresentações de aulas. E com as mesmas pessoas, com aquelas que tem mais dificuldades de falar lá na frente. E quando fazem isso a pessoa que tem dificuldade tende a ficar mais inibido ainda. Ela está sofrendo aquele tipo de depreciação, de chacota<sup>3</sup> lá na frente e ela tende a ficar mais inibida ainda. E aí aumenta mais o nervosismo dela e a depreciação.”* (E-4)

Apontou ainda que, como estavam em um curso que os formava para serem docentes, deveriam ter preparo relacionado ao respeito às diversidades. Alegou que esse tipo de

---

3 Maneira popular de dizer que são ridicularizados.

educação deveria ser ensinada em casa, mas como isso não acontecia, o ambiente educacional deveria fazê-lo: *“Tinha que sair daqui aprendendo a respeitar e aprendendo a transmitir, repassar esse respeito adquirido.”*

Mais ao final da entrevista, questionou-se os estudantes sobre o aprendizado acerca do *bullying* na faculdade. Dos 6 entrevistados, 4 informaram que não receberam. Um não respondeu à questão e um falou que sim, remetendo ao acolhimento da turma que o recebeu quando entrou na faculdade onde a Assistente Social explicou o que era *bullying*. Ou seja, nesse sentido, percebeu que não tem recebido e a única vez que recebeu foi quando um profissional da Educação Social o fez.

Quando foram questionados se, na percepção deles, deveria ser contemplado o tema no currículo, todos afirmaram que sim, principalmente, pelo fato de se formarem professores, demonstrando consciência de ter que lidar com a temática no ambiente do futuro trabalho.

### **3.4 Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH amplia a capacitação em Direitos Humanos para todos os segmentos educacionais. Onde há pessoas, é preciso fomentar a cultura de Direitos Humanos. A riqueza da educação está nessa direção, por ser espaço essencialmente humano; o Ensino Superior, por formar profissionais, pesquisadores e docentes, tem ainda mais responsabilidade nesse processo *“ Os direitos humanos [...] podem ser pedagogicamente ensinados e didaticamente aprendíveis ”* (Viola, 2013, p. 47).

As universidades devem criar propostas no campo da educação, da pesquisa e da extensão, com sugestões metodológicas interdisciplinares e transdisciplinares, são algumas das orientações presentes no PNEDH. Tais perspectivas dialogam metodologicamente com a Educação Social e demonstram que, embora os Direitos Humanos estejam fundamentados nas ciências sociais, devem permear todos os segmentos universitários.

Diante dessa questão, no sentido de compreender se os estudantes da Licenciatura possuem conhecimentos prévios sobre a Educação em Direitos Humanos, questionaram-se os entrevistados se eles sabiam o que era Educação em Direitos Humanos.

A “E-1” falou sobre direitos e deveres, mas não posicionou a Educação em Direitos Humanos como conhecimento acadêmico necessário à formação e também à profissão:

*“Educação em Direitos Humanos é você saber um pouco mais sobre os direitos e os deveres que você tem que ter ali.” (E-1).*

O segundo entrevistado (E-2) remeteu ao período da Ditadura Militar no Brasil, época em que, segundo Viola (2013), a temática emergiu com mais veemência por causa da violação aos direitos civis e políticos. Ele vivenciou esse período como jovem e relatou que havia imposição, para respeitar os símbolos da pátria, a hierarquia. Citou que o reitor da primeira faculdade que cursou era um general, irmão do Presidente da República da época. Ele afirmou que no período se falava em Direitos Humanos em contexto moralizante e imposto:

*“Nessa época a questão dos Direitos Humanos... sabíamos que tínhamos os direitos e deveres. Seu direito termina onde começa o do outro. Os professores traziam isso. E as vezes seu direito era tolhido, aí você acha que seu direito acabou “você tem direito até aqui!”, mas vezes tinha um pouco mais. Hoje, agora eu consigo perceber e agora, trazendo isso para realidade de hoje.” (E-2)*

Pela fala, à época não conseguia identificar que seu direito estava sendo violado, como o de se expressar. Só hoje, ao analisar historicamente a situação, afirmou que conseguia compreender. Pelo que expôs, a Educação em Direitos Humanos ensinada na universidade era alienante, uma vez que os parâmetros de direitos não eram universalizantes e emancipatórios. Ao se contrastar a fala do entrevistado com as propostas do PNEDH, percebe-se distância entre a ideologia política da época e a real base da Educação em Direitos Humanos, que é histórica, tem valores e práticas em Direitos Humanos para toda a sociedade, com formação cidadã (cognitiva, ética, social e política), métodos de participação coletiva, promoção e defesa dos DH, revelando o dever do Estado de se comprometer juntamente com a sociedade civil (Viola, 2013).

A terceira entrevistada, ao ser indagada sobre o assunto, trouxe mais uma vez seu sofrimento, por ser depreciada durante a apresentação de trabalhos. Revelou que as pessoas deveriam respeitar o outro que estava ali à frente, mesmo sem gostar ou concordar com o que o outro estava falando:

*“Eu imagino que seja assim, não tenho certeza... que os direitos são assim, eu não posso ficar te criticando, te colocar embaixo. É um direito seu, mesmo que não seja bom (casos dos trabalhos apresentados em sala na presença de professores e colegas.), você se esforçou para aquilo. (E-3)*

Para essa estudante, respeitar a apresentação do colega era o que concebia como Educação em Direitos Humanos. A fala dessa estudante revelou ainda a preocupação com o que o outro se esforçava para fazer. Embora um pudesse julgar como ruim, ele devia pelo menos demonstrar consideração pelo outro, que se dedicou a fazer.

O Ensino Superior, para além da difusão e do ensino de conhecimentos profissionais, técnicos e científicos, deve também fomentar *“à competência política que contribua para humanização das pessoas, no sentido do respeito integral aos direitos de todos (as), na preservação de um ambiente saudável e sustentável.”* (Silva, 2013). Ou seja, importa também o humano que se formará, para trabalhar na sociedade, seja ele advogado, professor, médico, seja educador social. Todos devem sair da academia com a formação humanística consolidada.

A quarta entrevistada, que está em fase mais avançada do curso, 5º período, afirmou que nunca estudou o assunto, desconhecia o que era e, ao ser questionada sobre sua prévia compreensão sobre o tema, respondeu:

*“Eu acho que é respeitar os direitos dos outros. Respeitar os direitos dos seres humanos independente das escolhas, porque tem coisas também que não são escolhas, são fatalidades e ocorrências.” (E-4)*

Monteiro e Pimenta (2013) afirmam que uma das propostas para se trabalhar a Educação em Direitos Humanos - EDH na Educação Superior é levantar o conhecimento prévio do

grupo e, a partir dele, introduzir os temas com mais profundidade. As respostas dos estudantes, embora não embasadas teoricamente nas diretrizes da proposta da EDH, são carregadas de riqueza que pode possibilitar abertura para diálogos pertinentes a diversas temáticas que precisam ser trabalhadas na Educação Superior e também na formação profissional. Percebe-se que os estudantes têm a compreensão dos valores que permeiam os Direitos Humanos, mas o campo político do tema precisa ser trabalhado.

Um dos alertas que Viola (2013) faz é o cuidado em avançar na Educação em Direitos Humanos na dimensão política. Quando, por exemplo, é preciso tentar mudar um regimento acadêmico que possui cunho discriminatório, as pessoas que estão envolvidas no trabalho com Educação em Direitos Humanos, para além das importâncias relacionais e morais envolvidas, terá que ter a capacidade de dialogar com instâncias e adentrar o campo político que pode estar, por exemplo, envolvido em ideologias, que, conquanto possa adotar discurso de respeito às diferenças, na prática pode estar carregada de questões que impedem a pluralidade de ideias e o diálogo, para que o bem comum prevaleça de forma universalmente ética e emancipatória.

Respaldo em Candau, Viola (2013) coloca, como prioridade da EDH na direção da dimensão política, reconhecimento como sujeito de direitos, favorecimento do empoderamento e resgate da memória histórica.

Os dois últimos entrevistados, os mais jovens, com idade entre 20 e 21 anos, afirmaram desconhecer completamente o tema e também não terem estudado sobre o assunto. A tentativa de levantar conhecimentos prévios também ocorreu sem sucesso:

*“Não. Nada.”* (E-5)

*“Não. Que eu lembre não”* (E-6)

Esse “não conhecer nada” também é revelador. Revela que é preciso trabalhar de forma mais apropriada a temática, para que a proposta alcance as três perspectivas necessárias à mudança: a consciência, a prática e a promoção dos Direitos Humanos.

### **3.5 O futuro profissional e o *bullying***

Para entrar nesse tema, questionou-se os estudantes sobre o futuro profissional. Dos 6 entrevistados, 5 afirmaram que queriam trabalhar como professores:

*“As pessoas que eu gosto estão lá e eu pretendo voltar, estou fazendo licenciatura e pretendo dar aula lá no colégio onde eu estudei minha vida toda.”* (E-1).

A entrevistada “E-1” falou sobre suas origens e a vontade de voltar para sua região e ser professora em sua cidade. Os vínculos para ela eram importantes. Remeteu às pessoas de que gostava e demonstrou também a vontade de devolver o que estava sendo aprendido na academia:

*“Eu só vim buscar conhecimento e pretendo voltar para lá e aplicar o que aprendi aqui.”* (E-1)

Essa estudante, no início da entrevista, informou que alguns dos seus professores não tinham formação. Relatou que no Ensino Médio não teve a disciplina de química e teve de aprendê-la, com muita dificuldade, no Ensino Superior. Era uma matéria que ela nunca tinha visto e que foi essencial em seu curso. A sua cidade era pequena com falta de investimento em formação dos professores; isso a deixou com essa preocupação e a vontade de voltar e ensinar o que estava aprendendo.

O entrevistado “E-2” já possui formação superior e pretende lecionar após aposentar-se da área de saúde. Relatou o desejo de voltar à cidade de origem, onde estavam os familiares, e colocou o objetivo de lecionar como meta de vida:

*“Hoje, fazendo uma licenciatura, se eu não morrer antes, eu vou ser professor, em uma segunda etapa de vida, ou terceira etapa quase, não é?”* (E-2)

A entrevistada “E-3” relatou querer atuar como pesquisadora. Não tinha o desejo, no momento, de ser professora:

*“Por enquanto eu não penso em ser professora. Na realidade gosto mais de fazer pesquisa.”*  
(E-3).

A entrevistada E-4 demonstrou o desejo de ser professora e ainda ressaltou como queria atuar na escola:

*“Eu pretendo fazer um concurso. O que pretendo como docente é lecionar. A forma é entrar em uma escola. O que eu quero é trabalhar com projetos educativos dentro da escola: questões raciais, educação adolescente, desenvolver diversos projetos que possam construir e desenvolver cidadãos melhores.”* (E-4)

Essa entrevistada é a mesma que relatou que a primeira escola fora de ensino especial que trabalhava com crianças com necessidades especiais. Na sua fala, afirmou que essa vivência possibilitou seu amadurecimento. Monteiro e Pimenta (2013) afirmam que, para educar em Direitos Humanos, é preciso ter vivência. Essa estudante demonstrou esse lado, quando explicitou o desejo de trabalhar com projetos de cunho essencialmente humanos na escola. Para as autoras, a vivência possibilita que a aprendizagem seja internalizada e a pessoa é capaz de *“analisar a realidade, estuda-la, sensibilizá-la e comprometer-se com ela, festeja-la e dimensiona-la”* (p.166) e é assim que se realiza a Educação em Direitos Humanos.

A entrevistada “E-5” afirmou com firmeza que *“Eu quero ser professora.”*; o “E-6” também asseverou querer ser professor e ratificou que *“Eu quero trabalhar em escolas públicas.”*. Demonstrou na entrevista preocupação com as crianças da área rural e o desejo de trabalhar com elas.

Ao se partir desse início, no qual ficou demonstrado que queriam ser professores<sup>4</sup>, questionou-se, caso deparassem com situação de *bullying*, como reagiriam:

*“Olha, acho que a maior dificuldade vai ser lhe dar com as pessoas que praticam, porque a gente não sabe o que fazer.”* (E-1)

---

<sup>4</sup> Para introduzir essa questão, perguntou-se o que os estudantes pretendiam após se formarem na área. Parece desnecessária a pergunta, mas, segundo informação dos próprios entrevistados, alguns colegas de curso, embora estejam em curso para formar professor, não pretendiam atuar como docente.

Essa entrevistada disse que, para ela, a maior dificuldade seria trabalhar com autores de *bullying*. Destacou a fragilidade de não saber intervir da forma correta; no momento da entrevista, não tinha explicação sobre como faria. Ressaltou que não deixaria de intervir e deixou claras as dificuldades de ter que trabalhar com uma situação dessas.

O entrevistado E-2 também indicou suas dificuldades. Relatou que era assunto difícil, mas que também necessitava de intervenção.

A entrevistada E-3 afirmou que ameaçaria os autores, dizendo que chamaria os pais na escola e que, se continuassem, enviaria o caso para a direção da instituição.

A entrevistada E-4 relatou sua experiência de observação em estágio e disse que viu situações em que os professores não intervieram, mas que ela não deixaria passar, se estivesse atuando como docente. Relatou que, por ética, não interveio na situação, porque estava lá só como observadora. Ressaltou a preocupação principalmente com os estudantes autores. Na visão dela, eles possuíam alguma “*carência*” que precisava ser sanada. Criticou os professores que tratavam esses alunos como “*problemas*” e destacou que era preciso compreender o potencial desses estudantes e trabalhar isso. Chalita (2008) chama a atenção para essa questão. Afirma que às vezes os professores não conseguem perceber um aluno em sofrimento. Destaca que até os pais não percebem e confirma “*o sofrimento não pode ser imposto pela ausência de um condutor*” (*ibidem*, p. 273).

A “E-4” continuou seus argumentos, revelando a importância de ensinar a “*parte humana*” na sala de aula:

“*Os professores não são preparados para preparar o alunos para receber esse conteúdo, melhorar as relações em sala de aula, usar o conteúdo para trabalhar as questões sociais na construção daquele cidadão enquanto ser humano.*” (E-4)

A entrevistada “E-5” relatou que nunca tinha pensado nessa questão. Afirmou que teria dificuldade de intervir. Ressaltou ainda haver no imaginário das pessoas o *bullying* como algo “*natural*” do ambiente escolar, e pessoas que deixavam acontecer, como ela, que

presenciou como estudante. A estudante também evidenciou preocupação com as sequelas que o *bullying* podia deixar:

*“Eu não sei direito assim o que eu faço. Mas sei que a partir do momento que eu detectasse chamaria para conversar, chamaria os pais para falar do comportamento do filho. Em mim a questão do bullying não interferiu muito. Mas, conheço gente que interferiu muito a ponto de mudar o jeito da pessoa.”* (E-5)

O entrevistado “E-6” narrou que também não havia se imaginado em uma situação dessas. Definiu-a como complicada, mas demonstrou que tentaria intervir de forma imparcial:

*“Olha eu nunca tinha parado para pensar nisso, sabia? Mas, eu acho que vai ser um pouco constrangedor tratar de um assunto complicado. Mas eu não sei como eu reagiria porque eu não posso condenar quem está fazendo bullying e não posso ajudar fazer bullying com o outro. Vou procurar ser o mais imparcial possível sem expor nenhum dos dois.”*

A Educação em Direitos Humanos possui dimensões “*ética, ideológica e política a partir do qual pode ser articulada uma estratégia pedagógica de intervenção, prevenção e enfrentamento do bullying*” (Monteiro e Pimenta, 2013, p. 112). O referencial teórico da Educação em Direitos Humanos está nas pedagogias críticas que também são referenciais complementares à Educação Social. Para essas autoras, são quatro eixos que norteiam (*idem* p. 113-115):

1. reconhecimento de si e do outro como sujeito de direitos;
2. desenvolvimento da capacidade de tolerância, não discriminação e convivência com a diversidade cultural e a social;
3. desenvolvimento da capacidade de comunicação e inter-relação e cooperação com o outro e com o grupo;
4. desenvolvimento da capacidade de mediar conflitos.

Esses eixos são essenciais para a formação e também para o futuro profissional dos entrevistados. As dificuldades em intervir em situação de *bullying* em contextos de grupo que não se respeitam em ambiente acadêmico, como durante a apresentação de trabalhos citada pela entrevistada “E-3”, são conjunturas que podem ser trabalhadas nessas dimensões.

Alcançar seres humanos, propiciar a mudança de paradigmas e contribuir para que na formação levem essa perspectiva para a atuação são condutas fundamentais.

Para encerrar a entrevista, perguntou-se aos estudantes que tipo de professor desejavam ser. Recorreram à memória de professores que tiveram influência em sua vida e pretendiam atuar de forma semelhante. Dos 5 que afirmaram querer atuar como professor, 5 apontaram professores que deixaram memórias não só cognitivas, mas principalmente para a vida:

*“Eu tenho uma professora que me deu aula no sétimo ano e eu me lembro dela e me espelho na forma como ela dava aula. Ela era muito motivada e todo mundo se empenhava muito em aprender.”* (E-1).

Ao falar da professora, ainda a reconheceu como sendo sua professora, demonstrou admiração. Ressaltou qualidades que pretendia levar para a vida profissional. O entrevistado E-2 falou de valores como respeito e também dos exemplos que teve:

*“Eu acredito que a gente traz com gente o que a gente viveu e os exemplos que a gente teve. Eu sempre falo na minha atuação profissional que a gente é o que a gente vive. O exemplo não é? Gosto muito dos exemplos. Eu mais aprendo com exemplos.”* (E-2)

A entrevistada E-3 ratificou não querer ser professora. Portanto, não respondeu ao questionamento.

A entrevistada E-4 salientou questões de vida. Relembrou um professor que afirmava acreditar na capacidade dos alunos e o tinha como modelo:

*“Eu quero ser uma professora que cause boas lembranças como ser humano. Eu quero ser aquele professor que quando estiver na rua e me deparar com aquele aluno na rua, adulto, com filho e eu saber que alguma coisa de bom eu transmitir para ele., Muito além de conteúdo, mais como ser humano. Por exemplo, eu tive um professor de biologia, não foi por isso que escolhi o curso, porque as vezes o tipo de professor tende a influenciar mesmo o que a gente quer, eu tive professores que me olhavam muito mais que uma cabeça que tinha que tinha que ser cortada e colocado algum conteúdo ali dentro.”* (E-4)

Em várias partes da entrevista, essa estudante demonstrou preocupação com não ser uma professora que se detinha só no conteúdo. Demonstrou preocupação com o ser humano tanto na posição como futuro docente quanto atual colega de sala. Relatou reprovar posturas de falta de respeito com outro colega que apresentava diferenças e dificuldades. Ratificou intervir, sempre que presenciou alguma dessas situações na sala de aula ou nos corredores,

quando aconteciam as conversas informais. Relembrou com carinho dos professores que lhe ensinaram, sobretudo, questões sobre a vida:

*“Eu tive professores não me viam só como uma aluna de uma turma de 46 alunos bagunceiros, mas como ser humano e que me falou assim: “olha você vai passar por cima! Todas as dificuldades que você já passou até hoje, você vai superar, vai ser alguém. Eu tenho alguns professores que eu me lembro com carinho porque me olharam com carinho, não como mais uma.” (E-4)*

A entrevistada “E-5” ressaltou querer ser uma professora próxima dos alunos. Frisou a importância de os professores extrapolarem os conteúdos a serem ministrados e também a questão de reconhecer o potencial dos alunos:

*“Eu quero ser uma pessoa próxima dos meus alunos. Eu tive muitos professores bons que teve essa proximidade. Não só de passar conteúdos, mas de poder intervir, de participar. O melhor padrão de professores que eu tive foram um bom exemplo do que eu quero ser. E que participaram da minha vida, me incentivaram, que não só focava em matéria e conteúdo, mas que exploravam outras habilidades dos alunos e fizeram com que eu me desenvolvesse mais não só na parte de matérias.” (E-5).*

O entrevistado “E-6” demonstrou querer ser um professor que soubesse ensinar, mas que também tivesse a postura de ser alguém que pudesse “ajudar os alunos”. Relembrou um professor de geografia que sabia equilibrar a exigência do conteúdo com o lado humano, ao se preocupar com os estudantes:

*“Eu tive um professor de geografia. Sempre gostei de geografia por causa dele. Até pensei em fazer geografia e depois não quis assim. Ele era um professor muito legal com a gente mas, também era um professor que ensinava muito bem a ponto dele cobrar muito nas provas e todo mundo saía bem.” (E-6).*

Os modelos de professor que esses estudantes trouxeram à memória e que serão seus parâmetros para atuação revelam o potencial de futuros educadores em Direitos Humanos e consequentemente agentes contra o *bullying*.

Chalita (2008) chama de “*pedagogia da amizade*” a relação dos mestres estabelecida com os educandos que os marca para toda a vida. Para ele, os valores que permeiam essa relação são amor, competência e coragem. Tais se concretizam com gestos e palavras:

Os educadores têm o poder de apresentar um novo mundo aos seus alunos. Com que avidez, com que disposição se colocam os aprendizes quando encontram mestres amigos! É essa amizade que desmitifica a matemática ou a física, que aproxima a química da vida, que faz a história não ser colorário de nomes e datas, que vivifica a geografia, que inspira os alunos a

transformarem por meio da filosofia revivida, e assim por diante. São condutores de almas esses mestres [...] (p. 267).

Os estudantes entrevistados ratificaram que, quando o professor era amigo, aprender o conteúdo representava só consequência desse relacionamento, ou seja, ficava mais fácil. As marcas deixadas pelos mestres na vida dos entrevistados influenciarão a forma de atuar deles. Aqui a potencialidade de aproveitar esses elementos humanos, para trabalhar a questão do *bullying*, com o instrumento da Educação em Direitos Humanos, tanto para combatê-lo no Ensino Superior, quanto para contribuir para que esses futuros professores estejam aptos a detectar e intervir nas formas de violência que adentram os muros da escola e a impedem de ser um espaço de transformação efetiva de vidas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Diálogos necessários

“Um lixo”

Afirmação de uma entrevistada vítima de *bullying* no Ensino Superior.

Quando se estudam os documentos normativos que orientam o Ensino Superior, que o colocam como espaço de emancipação humana e socialização do conhecimento e se contrasta com a fala da estudante acima, questiona-se a responsabilidade coletiva de profissionais da educação que, inseridos nesse meio, podem tanto conduzir o ser humano, para cumprir os propósitos humanos da educação superior, como formar pessoas que não têm respeito pelo outro e perpetuam essa prática. Isso às vezes ocorre, quando um profissional deprecia outras áreas perante os educandos.

Ao estudar a legislação social, necessária ao desenvolvimento dos processos de aprendizado e intervenção em Educação Social, depara-se a legislação que seria desnecessária, se todos tivessem a dignidade da pessoa humana como algo primordial para suas ações. Leis que defendem direitos dos idosos, das crianças, dos imigrantes, das mulheres, das minorias étnicas, dentre outras, devem ser respeitadas, cumpridas e acatadas. São todos humanos e respeitar esses diversos grupos deveria ser inerente a cada um, mas não o é.

A Educação Social, mesmo diante das barbáries introjetadas pelo neoliberalismo e o capitalismo predatório, que reduz os seres humanos a simples consumidores, alienados e individualistas, ensina que é possível formar outro ser humano para a vida. Aquele que ensina também se torna cada vez mais humano em uma *práxis* que vai para além da vida de um, mas pode ser tornar coletiva, “contaminando” para o bem.

A contaminação pelo bem é difícil de ser propagada. A mídia trabalha o tempo todo, para que ela não seja efetivada. Os destaques dados às situações de violência são prova disso. No Brasil, grande parte das manchetes dos jornais da rede aberta de televisão propagam as situações de violência, priorizando a maior parte do espaço jornalístico. Alguns dos autores

estudados aqui demonstram que isso permite que a sociedade de certa forma “naturalize” a violência.

Por isso, defendem-se educadores sociais em todos os espaços da sociedade, inclusive no Ensino Superior. Não dá para constatar que pessoas estão sofrendo em um espaço onde deveriam estar crescendo profissionalmente. Não que eles sejam “os salvadores da pátria”, mas serão articuladores de possibilidades que alinham o ser humano à sua essência em dignidade, respeito e compromisso ético com outros seres humanos, validando a Educação em Direitos Humanos como instrumento de intervenção. Assim, a naturalização das violações aos direitos humanos não será propagada, e será aprendida, nos espaços acadêmicos, na pesquisa, no ensino e na extensão, a defesa intransigente dos Direitos Humanos.

## Referências

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. UNESCO
- Banks, S. & Nohr, K. (2008). *Ética prática para as profissões do trabalho social* Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2010). *Poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz (português de Portugal) – 13ª ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Berger & Luckmann, P. L e T. (2013). *A Construção social da realidade*. 35ª ed. Trad. Floriano de S. Fernandes, Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bock A., Furtado & O.,Teixeira, M. (2001). *Psicologias. Uma Introdução ao estudo da psicologia* São Paulo: Saraiva.
- Capul, M, & Lemay, M. (2006). *Da Educação à Intervenção Social*. 2º vol. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A. F. (2006). *Investigação em didáctica das ciências em Portugal: um balanço crítico*. In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. Pimenta. S. G. (org), São Paulo: Cortez.
- Carbonari, P. C. (2010). *Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEHDH*. Pp. 85-109. In: Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Aida Maria Monteiro Silva e Celma Tavares (orgs.) São Paulo: Cortez Editora.
- Carvalho A. & Baptista. I (2004). *Educação Social Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho. J. S. (2004). *Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?* Pp 85-105 In: Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis. Editora Vozes
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade*. 5 ed. São Paulo: Editora Gente.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 9º ed. São Paulo: Cortez.
- Cortella. M. (2013). *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes.

- Fante, C. & Pedra, J. P (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. 38. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, L. & Seixas S. (2012). *Plano Bullying: como apagar o bullying na escola*. Lisboa: Plátamo Editora.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Carta aos professores*. In: Paulo Freire um educador do povo. Caldart, R. S. e Kolling, J. (org). (pp 26-37)Veranópolis: ITERRA.
- ..... (2010) *Educação de adultos: algumas reflexões*. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. (orgs) Moacir Gadotti e José E. Romão. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2010). *Poder*. In: Dicionário Paulo Freire. 323-325. São Paulo: Autêntica
- Gomes, R. (2008). *Análise e interpretação dos dados de pesquisa qualitativa*. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Org. Minayo, M. C. 27ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes.
- Gordon, Sherri. (2016) 5 Facts About Bullying in College: what parents should know about college bullying. Disponível em: <https://www.verywell.com/facts-about-college-bullying-460487>, acesso em: 22/01/2015
- Goulart. G. S. (2013). *Bullying como fator da evasão universitária: um estudo feito em uma universidade federal da região centro oeste*. Revista Gestão Universitária. Ed. 316. Disponível em: [http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com\\_contentview=articleid=27644:bullying-como-fator-de-evasao-universitaria-percepcao-dos-alunos-de-uma-universidade-federal-da-regiao-centro-oestecatid=328:316Itemid=21](http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com_contentview=articleid=27644:bullying-como-fator-de-evasao-universitaria-percepcao-dos-alunos-de-uma-universidade-federal-da-regiao-centro-oestecatid=328:316Itemid=21) acesso em: 22/01/2015.
- Graciani, M. S. S. (2014). *Pedagogia social*. São Paulo: Cortez.
- Lane, S. T. M. (1989) *Linguagem pensamento e representações sociais*. In: Psicologia Social: o homem em movimento. P.32-40, (orgs) Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo, 8ª ed. São Paulo-SP: Brasiliense.

- Lima, A. & Alves de A., (2008) *Fenômeno Bullying na universidade*. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/fenomeno-bullying-na-universidade-688751.html>. Acesso em 22/01/2015.
- Libâneo, J. C. (1994) *Didática*. Coleção magistério, Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez.
- Macdonald, C. Pittiman R. (2010) *Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences*. Procedia Social and Behavioral Sciences 9 Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810025413> acesso em 22/01/2015.
- Malta, D., Silva, M., Mello, F., Monteiro, R., Sardinha, L., Crespo & Porto, D. (2010). *Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)*, 2009. *Ciência e Saúde Coletiva*, 15(Suppl. 2), 3065-3076. Retrieved July 17, 2015, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232010000800011&lng=en&netlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800011&lng=en&netlng=en). 10.1590/S1413-81232010000800011.
- Marta, T., Garcia, & Vecchiatti, P. (2013). *Bullying nas instituições de ensino superior*. *Revista Argumenta*, 0(18), 261-272. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/12-18>, Acesso em 22/01/2015.
- Marques, R. (1997) *Educação social na escola básica*. Livros horizonte, Coleção Biblioteca do Educador, Lisboa.
- \_\_\_\_\_ (2008) O livro da nova educação do carácter. Disponível em: <http://eraizes.ipsantarem.pt/moodle/> acesso com login e senha.
- Mateus G. A. P & Pingoello, I. (2015) Ocorrência de bullying no ensino superior. Vol. 22, n.3, p 33-36, (abr-jun 2015). Disponível em: [http://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601\\_074900.pdf](http://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601_074900.pdf), Revista UNINGÁ Review.
- Melo. B. (2011). *Contributos para a compreensão do << efeito professor TEIP >>: proposta de um programa de pesquisa*. *Sociologia*, Volume XXI, páginas 159-169. Porto: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Melo. B. (2013). *(Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios educativos de intervenção prioritária*. In: *Habitar a escola e suas margens*:

geografias plurais em confronto. pp 157-168, Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre.

Mészáros, I. (2008). *A Educação para além do Capital*. 2ª ed. São Paulo, Boitempo.

Minayo, M. C. (2014). *Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas*. In: Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.

Minayo, M. C; Assis, S. G e Souza, E. R. (orgs). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Miranda, M. I. F; Oliveira, T. R.; Barreto, P. D. T; Ferriani, M. G. C; Santos, M. A. & Neto, D. L. (2012) *Conduta de acadêmicos em uma universidade da região amazônica frente ao bullying*. Revista Enfermagem em Foco p. 114 -118. Disponível em: revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/download/293/155.

Miranda, M. G (1989). *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança*. . In: Psicologia Social: o homem em movimento. p.125-135, (orgs) Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo, 8ª ed. São Paulo-SP: Brasiliense.

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 2 ed. Ver, São Paulo, , UNESCO. Brasília: Cortez.

Nascimento, T. L. N. (2014). *Um olhar reflexivo sobre 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\\_proble m.html](http://oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/434/Bullying_at_school:tackling_the_proble m.html) acesso em 22/01/2015.

Pereira, S. M. S (2010). *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Ed. Paulus.

Piovesan, F. & Pirotta, W. R. B. (2010). *Os direitos humanos das crianças e dos adolescentes no direito internacional e no direito interno*. In: Temas de Direitos Humanos. Flávia Piovesan (org), 4 ed. São Paulo: Saraiva.

- Piqueras, C. C. (2013) *El Acoso sexual em el ámbito académico. Una aproximacion*. Revista de la Asociación de La Educación, vol. 6, nº 3, pp. 426-440. Disponível em: [file:///C:/Users/1802419/Downloads/Dialnet-ElAcosoSexualEnElAmbitoAcademicoUnaAproximacion-5144551%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1802419/Downloads/Dialnet-ElAcosoSexualEnElAmbitoAcademicoUnaAproximacion-5144551%20(1).pdf) acesso em 22/01/2015.
- Robertis, C. (2007). *Metodologia da intervenção em trabalho social*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, M. (2000). *Caminhos da transdisciplinaridade: fugindo às injeções lineares*. pp. 124-134. In: Serviço Social e Sociedade, Ano XXI, Nº64. São Paulo: Cortez,.
- Santos, R. F.(2008). *A influência dos estereótipos no julgamento da veracidade de enunciados*. Dissertação de mestrado, Salvador, Bahia. Disponível em: [http://www.pospsi.ufba.br/Rogério\\_Santos.pdf](http://www.pospsi.ufba.br/Rogério_Santos.pdf)
- Severino, A. (2010). *Subsídios para uma reflexão sobre os novos caminhos da interdisciplinaridade*. In: Serviço Social e Interdisciplinaridade. (org. Janete L. Martins de Sá) pp11 a 21. - 8 ed. São Paulo: Cortez Editora.
- 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, J. L, Mascarenhas S. A N. & Martinez J. M. A. (2011) *A formação de professores aptos a diagnosticar e trabalhar gestão do fenômeno bullying no ensino superior: uma necessidade*. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/08/38-Juliana-de-Lima-da-Silva.pdf>
- 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, SP. Volume 17, Número 2, Julho/Dezembro 329-338 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a15.pdf>. Acesso 22/01/2016
- Soares, M. V. B (2004) *Cidadania e Direitos Humanos*. Pp. 43-64 In: Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis, Editora Vozes.

- Vaz, P. (2014). *Na distância do preconceituoso: narrativas de bullying por celebridades e a subjetividade contemporânea*. *Galáxia (São Paulo)*, 14(28), 32-44. Retrieved May 31, 2015, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1982-25532014000200004&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1982-25532014000200004&lng=en&lng=pt). 10.1590/1982-25542014219044.
- Vieira, A. M. S. N (2013) *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profoedições.
- Vidgal, L. *O jardim de Jorge: imagens e vivências da infância republicana*. In: *Infantia et pueritia: Introdução à história da infância em Portugal*. Rogério Fernandes e Luis Vidigal (coords). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Viola. S. (2010) *Políticas em educação em Direitos Humanos*. In: *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. Aida Maria Monteiro Silva e Celma Tavares (orgs.) São Paulo: Cortez Editora.
- Weber M. (2004) *Ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Tradução: José Marcos Mariani Macedo. São Paulo: Companhia das letras.
- Weber, P. (2011). *Dinâmicas e práticas do trabalhador social*. Trad. Cristina R. Guimarães. Porto: Porto Editora.
- Zenaide, M. (2010). *Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior*. In: *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. Aida Maria Monteiro Silva e Celma Tavares (orgs.) São Paulo: Cortez Editora.

## ANEXOS

## ANEXO-A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (leia com atenção e tire todas as dúvidas antes de assinar)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa. Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**NOME DA PESQUISA:**

*BULLYING E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CONTRADIÇÃO PARA MUDANÇA? UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA CAMPUS PLANALTINA.*

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz, mestrandia em Educação Social e Intervenção Comunitária.

**ENDEREÇO:** DF 128, KM 21, casa 7. Mestre D'armas, Zona Rural – Planaltina-DF

---

**TELEFONE:** 61-98028589

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Sônia Seixas

Coorientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Madeira

---

**PATROCINADOR:** Não se aplica.

---

**OBJETIVOS:** Subsidiar estudo para elaboração de tese (dissertação) de mestrado.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** (se concordar em participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário sobre “bullying” ou entrevista (gravada ou não) também sobre “bullying”. No caso do questionário, há perguntas abertas e fechadas e os dados serão importantes para subsidiar a pesquisa e haverá total sigilo quanto aos sujeitos que responderem o questionário.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** Os riscos e desconfortos que poderão ocorrer são: cansaço pelo número de questões e assuntos que talvez lhe traga tristeza.

**BENEFÍCIOS:** Os dados da pesquisa poderão contribuir para subsidiar ações de prevenção.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Não haverá nenhum gasto com sua participação. As consultas, exames, tratamentos serão totalmente gratuitos, não recebendo nenhuma cobrança com o que será realizado. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** é garantido o sigilo que assegurada a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e esses dados não serão divulgados.

Nos termos aqui descritos, aceito participar da pesquisa.

---

Assinatura do Voluntário

RG:

CPF:

---

Assinatura do Pesquisador Responsável  
Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz

RG:11947176

CPF: 045.271.106-16

## ANEXO-B

## Questionário

## A) Identificação

<b>1</b>	<b>Idade</b>	<input type="checkbox"/> 18-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31- 40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51-59 <input type="checkbox"/> 60 ou mais
<b>2</b>	<b>Gênero</b>	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro: _____
<b>3</b>	<b>Curso</b>	
<b>4</b>	<b>Campus</b>	
<b>5</b>	<b>Turno</b>	<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno

B) *Bullying*:

<p><b>6. Você sabe o que é <i>bullying</i>?</b> <input type="checkbox"/> Sim      <input type="checkbox"/> Não      <input type="checkbox"/> Outra opinião: _____.</p>
<p><b>7. Você compreende que o <i>bullying</i> é:</b>  <input type="checkbox"/> Não sei o que é <i>bullying</i>.  <input type="checkbox"/> <i>Bullying</i> é uma ação intencional, repetida a uma mesma pessoa como forma de abuso de poder sobre o outro em situação de desvantagem.  <input type="checkbox"/> <i>Bullying</i> é um tipo de brincadeira praticada nas escolas.  <input type="checkbox"/> <i>Bullying</i> é um problema pedagógico dos estudantes.  <input type="checkbox"/> <i>Bullying</i>          é: _____.</p>
<p><b>8. Na sua opinião existe <i>bullying</i> no ensino superior (licenciaturas)?</b>  <input type="checkbox"/> Sim  <input type="checkbox"/> Não  <input type="checkbox"/> Outra opinião: _____</p>
<p><b>9. Em caso afirmativo, de que forma o <i>bullying</i> se manifesta no ensino superior (licenciaturas)?</b>  <input type="checkbox"/> Físico  <input type="checkbox"/> Relacional  <input type="checkbox"/> Psicológico  <input type="checkbox"/> Verbal  <input type="checkbox"/> Material ( exemplo: furto ou danos aos pertences da vítima)  <input type="checkbox"/> Sexual  <input type="checkbox"/> Digital  <input type="checkbox"/> Trotes (praxes).  <input type="checkbox"/> Outra (s) forma          (s): _____.</p>

**10. Você já sofreu *bullying* ?**

- Já sofri *bullying*.  
 Nunca sofri *bullying*.  
 Outra opinião: \_\_\_\_\_

**11. Em caso afirmativo, que tipo de *bullying* sofreu?**

- Físico  
 Relacional  
 Psicológico  
 Verbal  
 Material ( exemplo: furto ou danos aos pertences da vítima)  
 Sexual  
 Digital  
 Trotes (praxes).  
 Outra: \_\_\_\_\_.

**12. Você já praticou *bullying* ?**

- Já pratiquei *bullying*  
 Nunca pratiquei *bullying*  
 Outra  
opinião: \_\_\_\_\_

**13. Em caso afirmativo, que tipo de *bullying* praticou?**

- Físico  
 Relacional  
 Psicológico  
 Verbal  
 Material ( exemplo: furto ou danos aos pertences da vítima)  
 Sexual  
 Digital  
 Trotes (praxes).  
 Outra: \_\_\_\_\_.

**14. Em qual modalidade de ensino sofreu *bullying*?**

- Nunca sofri *bullying*  
 Infantil  
 Fundamental  
 Médio  
 Superior  
 Outra modalidade de ensino: \_\_\_\_\_.

**15. Em qual modalidade praticou *bullying*?**

- Nunca pratiquei *bullying*  
 Infantil  
 Fundamental  
 Médio  
 Superior.

( ) Outra modalidade de ensino:\_\_\_\_\_.

**16. Na sua opinião o *bullying* pode deixar sequelas em quem o sofre?**

( ) Sim

( ) Não

( )

Outra:\_\_\_\_\_.

**17.Em caso afirmativo, quais as sequelas?**


**18. Já recebeu algum ensinamento sobre *bullying* na faculdade?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Outra

opinião:\_\_\_\_\_.

**19. Caso tenha recebido ensinamentos sobre o *bullying*, como você o considera?**

( ) Muito importante

( ) Importante

( ) Pouco importante

( ) Sem importância

( ) Outra

opinião:\_\_\_\_\_.

**20. Por que?**


**21. Como combater de agir contra o *bullying* no ensino superior?**

( ) Não existe *bullying* no ensino superior

( ) Punir os praticantes

( ) Atividades preventivas para toda comunidade acadêmica

( ) Punição dos praticantes e atividades de prevenção

( ) Outra

opinião:\_\_\_\_\_.

**22. Na sua opinião, o *bullying* viola ou não os direitos humanos?**

( ) Sim.

( ) Não.

( ) Outra opinião:\_\_\_\_\_



ANEXO-C

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
História de vida escolar	Relação com a educação até chegar à faculdade.	Conte-me um pouco se sua história escolar? Com que idade começou? Já reprovou? ( quantas vezes?) que lembrança tens dos colegas da escola? Dos professores? Com relação ao ensino superior, como escolheu o curso? Gostas do curso?
Relacionamento entre pares e formação	<i>Bullying</i> no ensino superior	Como percebe o relacionamento entre os colegas? Isso acontece com que frequência? Como que essas pessoas se comportam? O que você pensa sobre isso? Você já fez algo para intervir?
	Formação	Na sua formação tem recebido ensinamentos sobre <i>bullying</i> ? São suficientes para você intervir caso seja necessário? Considera que deveria estar contemplado no currículo da sua formação ensinamentos sobre <i>bullying</i> ?
	Educação em direitos humanos	Já estudou algo na faculdade sobre educação em direitos humanos? Sabe o que é? O que você pensa sobre esse assunto?
Futuro profissional	Pretensões	Onde atuará?
	Perspectivas	Que tipo de professor quer ser?
	<i>Bullying</i>	Caso atue na área como professor (a) e se depare com uma situação de <i>bullying</i> , de que forma agirá?