

ANNA KAROLINA SANTORO BORGES

**BULLYING E INCLUSÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES**

**PUC-CAMPINAS
2018**

ANNA KAROLINA SANTORO BORGES

**BULLYING E INCLUSÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon.

**PUC-CAMPINAS
2018**

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa – CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.58 Borges, Anna Karolina Santoro.
B732b Bullying e inclusão no ensino fundamental I: concepções de profes-
sores / Anna Karolina Santoro Borges. - Campinas: PUC-Campinas,
2018.
150 f.

Orientadora: Letícia Lovato Delazzana Zanon.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campi-
nas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Bullying nas escolas. 2. Educação inclusiva. 3. Professores de
ensino fundamental - Formação. 4. Desenvolvimento social. 5. Desen-
volvimento da personalidade. I. Zanon, Letícia Lovato Delazzana. II.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da
Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 22. Ed. – t371.58

ANNA KAROLINA SANTORO BORGES

**BULLYING E INCLUSÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon



Profa. Dra. Márcia Imaculada de Souza



Profa. Dra. Juliane Callegaro Borsa

PUC-CAMPINAS

2018

Esta dissertação é dedicada ao meu querido tio
Ronaldo Santoro, que cultivou em mim, ainda na infância,
o sonho de se buscar uma educação para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sem o qual nada disto teria sido possível.

À minha família, pela ajuda infinita, sem a qual eu não eu não teria forças para realizar este trabalho

À minha orientadora, Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, que esteve sempre por perto, solícita e atenta às minhas dúvidas e empenhada no meu crescimento acadêmico e profissional.

À Dra. Cris Bachert, que me apresentou a PUC Campinas e a Profa. Dra. Letícia, e me abriu tantas oportunidades de crescimento e aprendizagem

À Jane Azevedo, que, como minha psicóloga, trabalhou comigo questões tão importantes, para que eu, finalmente, acreditasse ser possível viver os sonhos que sonhei.

À Sandra Abreu, que fez parte das raízes da minha vida de educadora e me ensinou que, apesar das dificuldades da profissão, vale a pena lutar em prol da Educação, vivendo cada dia como um novo dia e não desistindo, jamais, de nossos alunos.

Às Profas. Dras. Helena Bazanelli Prebianchi, Sônia Regina Fiorim Enumo, ao Prof. Dr. Wagner de Lara Machado e aos demais professores do PPG, pelo empenho em ensinar e por despertar nos alunos o gosto pela pesquisa de qualidade e que tenha relevância social.

À coordenadora do PPG, Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza e às secretárias do PPG, Maria Amélia, Caroline, Elaine e Tati, que sempre empreenderam tanta atenção às nossas solicitações, ajudando-nos prontamente

Às Professoras Dras. Márcia Imaculada Souza e Juliane Callegari Borsa pelas riquíssimas contribuições.

Às Profas. Dras. Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pillegi Vinha e a todos os docentes e colegas do GEPEM/Unicamp/Unesp, que me abriram as preciosas portas da vida acadêmica, dos congressos e de tantos conhecimentos acerca do desenvolvimento moral.

Às Profas. Dras. Orly Zucatto Mantovani de Assis, Andréa Patapoff e a toda a equipe do LPG da Unicamp e do PROEPRE, pela generosidade em dividir os conhecimentos acerca dos estudos de Piaget, tão importantes no desenvolvimento deste estudo.

À Prefeitura Municipal e à Secretaria de Educação da cidade pesquisada, principalmente à secretária de Educação e a todos os professores entrevistados, que, tão gentilmente, colaboraram com a pesquisa.

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa: Jéssica Particelli Gobbo, Bruna Caroline Pereira, Gabriela Vieira e Patrick Pereira, pela rica parceria, pelo auxílio em todas as horas e pelas risadas que tornaram os dias mais divertidos.

Aos colegas e amigos de turma: Ana Sanseverino, Aline Boschi, Cida Bonadia, Fabíola Teixeira, Luís Fortunato, Rosangela Pagnotta e Rafael Andrade Ribeiro, representando todos os demais, pelas trocas que tornaram o curso muito mais significativo.

À amiga do coração, Kelly Dorta, e aos amigos de sempre, Angela Melo e Hórus de Oliveira, pelo apoio e paciência; cada mensagem de vocês me fortaleceu para que eu chegasse até aqui.

Aos meus pequenos alunos, os de hoje e os de sempre, que me instigaram a chegar até aqui, sempre exigindo o melhor de mim.

Às colegas e amigas de profissão e missão: Janeth Evangelista, Laura Briano, Laressa Milletta Rocha, Lu Nascimento, Marilise Deltreggia Pantarotto, Tatiana Rodeli, pelo apoio e pelas dicas preciosas.

Ao amigo Wellington Zigarti (in memoriam), pela paciência ao responder aos meus inúmeros questionamentos no início da realização deste sonho.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

“(...) quanto tempo eu esperei
Sem achar saída, preso na escuridão
Pelo brilho do olhar
Eu recebo a chama viva do seu amor
Fogo no coração

Vai!
E avisa a todo mundo que encontrar
Que existe ainda um sonho pra sonhar
E que amor não acabou
Vai!
E espalha a novidade pelo ar
Que ela torne o mundo todo azul
E que seja tudo amor (...)”

Chama – Roupas Nova

RESUMO

Borges, Anna Karolina Santoro. *Bullying e inclusão no Ensino Fundamental I: Concepção de professores*. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2018.

O *bullying* é um tipo de violência que ocorre entre pares, principalmente na escola. Suas características principais são ações repetidas e intencionais de um aluno contra outro, que causam sofrimento à vítima e danos a todos os envolvidos. Sabe-se que crianças com deficiência sofrem mais *bullying* do que crianças sem deficiência. Portanto, considerando-se que a escola contemporânea tem o dever de propiciar um espaço saudável de aprendizagem para os alunos com deficiência, este estudo teve como objetivo investigar as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre *bullying* e os alunos com deficiência incluídos no sistema regular de ensino. Participaram seis professores da rede municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram: entrevista semiestruturada sobre *bullying* e inclusão escolar para professores, bem como questionário sobre *bullying* direcionado aos professores de alunos com deficiência. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, de acordo com Lavine & Dionne (1999). Os resultados indicaram que os professores têm bons conhecimentos sobre *bullying* e que entendem seu papel fundamental em relação à educação de seus alunos com deficiência. Além disso, os alunos com deficiência sofrem mais exclusão do que os demais alunos. Entretanto, não foi possível identificar similaridades em relação às concepções dos participantes quanto a como ocorre o *bullying* em crianças com deficiência. Observou-se ainda que ser professor especialista ou generalista pode influenciar as concepções desses professores sobre as temáticas investigadas e que o tipo de deficiência do aluno em inclusão influencia nas práticas desses professores e na forma como a classe interage com esse aluno.

Palavras-chave: *Bullying*, Inclusão, Ensino Fundamental I, Formação de professores

Desenvolvimento social e da personalidade

ABSTRACT

Borges, Anna Karolina Santoro. Bullying and inclusion in Elementary School: Conception of teachers. 2018. 145f. Dissertation (Masters in Psychology) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2018.

Bullying is a type of violence that occurs between peers, especially within school settings. Its main characteristics include repeated and intentional unpleasant actions from one student towards another, which are cause of suffering to the victim and damages to all involved. It is known that children with disabilities experience more bullying than children without disabilities. Thus, considering that contemporary school has a duty to provide a healthy learning environment to disabled students, the present study aimed to investigate the conceptions of elementary school teachers about bullying and the inclusion of students with disabilities in the regular system of education. Participants included six teachers from a municipal education network in the countryside of the state of São Paulo. Instruments used were: a semi-structured interview about bullying and school inclusion for teachers and a questionnaire on bullying directed to teachers of disabled students. Data were submitted to content analysis (Lavine & Dionne (1999) The results indicated that teachers have good knowledge of bullying and that they are aware of their key role regarding the education of their disabled students. They also showed that students with disabilities experience more exclusion than others. However, it was not possible to identify similarities among participants in relation to how bullying occurs in children with disabilities. It was also observed that the fact of being a specialist or generalist teacher can influence the conceptions of these educators on the investigated themes and that the kind of disability of the students influences the practice of these teachers and the way the class interacts with this student.

keywords: Bullying, Inclusion, Elementary school, Teacher training

Socio-development and personality development

APRESENTAÇÃO

Como estagiária do curso de Pedagogia, percebi que as questões acerca de limites e regras eram as maiores dificuldades dos professores no cotidiano escolar, o que me levou a estudar o desenvolvimento moral, tema do meu trabalho de conclusão de curso de graduação. Já como professora da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo percebi que, mesmo tendo estudado, pouco sabia sobre como trabalhar na prática com situações que envolviam o desenvolvimento moral. Por essa razão, fui buscar esse conhecimento e realizei uma pós-graduação *lato sensu* sobre “As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”. Durante o curso de especialização, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM/Unicamp/Unesp) e fui convidada a participar de parte de uma pesquisa sobre *bullying*, a qual resultou na publicação de um artigo científico. Essa experiência fez crescer ainda mais meu interesse pela temática do *bullying* e pela carreira acadêmica.

A inclusão de crianças com deficiência na escola regular sempre foi uma bandeira para mim. No entanto, na prática, sempre encontrei muitas dificuldades para realizar esse objetivo, o que me levou a buscar outra pós-graduação *lato sensu*, dessa vez, voltada à Educação Especial e Inclusiva. No trabalho de conclusão desse curso, busquei juntar essas duas temáticas e encontrei pouco material sobre o tema. Todas essas questões deram origem a este projeto de pesquisa. O objetivo principal deste trabalho é investigar as concepções dos professores do Ensino Fundamental I, buscando responder às questões: (a) como acontece o *bullying* em crianças com deficiência no cotidiano escolar a partir da percepção de professores, (b) o que os professores fazem para promover a

educação inclusiva e prevenir o *bullying* e (c) de que forma os professores intervêm em situações de *bullying* com crianças com deficiência.

A revisão de literatura acerca das duas temáticas chama atenção para a complexidade dos temas, os quais têm sido pouco estudados em conjunto, e para o quanto a formação de professores tem deixado a desejar no que tange a esses conteúdos, que podem influenciar o rendimento acadêmico das crianças e marcá-las para toda a vida. Os casos de preconceito, agressão e exclusão, que podem levar ao *bullying*, em relação aos alunos incluídos na rede regular de ensino são constantes. Muitos desses casos são divulgados pela mídia, até a pedido dos pais dos alunos, que buscam, ao mostrarem sua indignação com essas situações, resoluções por parte do poder público e empatia pela sociedade.

Contudo, para que se possa refletir e agir em situações em que o *bullying* ocorre contra os alunos com deficiência é necessário entender melhor a engrenagem sobre a qual se insere e a possibilita. Espera-se, assim, que este trabalho, por meio da junção dos dois fenômenos - *bullying* e inclusão - contribua para o avanço da pesquisa nacional sobre o assunto e, ajude os profissionais da pedagogia e da psicologia, sobretudo os professores, a melhor trabalhar com essas questões em seu cotidiano.

Gostaria de salientar que as questões referentes ao *bullying* e à inclusão escolar há muito tempo me preocupam, pois, em minha história pessoal me deparei, algumas vezes, com suas consequências, seja por ser alvo de algum tipo de agressão ou de ver colegas na mesma situação, seja pela experiência de familiares com deficiência que passaram por situações de exclusão.

O entrecruzamento de minha história pessoal com as preocupações causadas pelos problemas encontrados no âmbito profissional também foram

determinantes para a escolha de estudar em conjunto as temáticas do *bullying* e da inclusão escolar.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO	17
1.2 Tipos, Causas e Consequências do <i>Bullying</i>	28
1.3 A Escola, o Professor e o <i>Bullying</i>	33
1.4 Possibilidades de Ação Frente ao <i>Bullying</i>	39
1.5 Desenvolvimento Moral e Ambiente Cooperativo	43
1.6 Aspectos Históricos da Inclusão	50
1.7 Terminologias e Legislação sobre a Inclusão	57
1.8 Integração e Inclusão das Crianças com Deficiência	62
1.10 <i>Bullying</i> , Inclusão e Formação Docente.....	71
1.11 Justificativa e Objetivos do Estudo	75

CAPÍTULO 2

MÉTODO.....	78
2.1 Participantes.....	78
2.2 Instrumentos.....	80
2.3 Procedimentos de coleta de dados	81
2.4 Procedimentos de análise de dados.....	82
2.5 Considerações éticas	83

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO	85
3.2 História 1	95
3.3 História 2	100
3.5 Síntese dos Resultados e Discussão	111
3.5.1 <i>Bullying</i>	111
3.5.2 Educação Inclusiva	114
3.5.3 <i>Bullying</i> e Inclusão.....	116
3.5.3.1 História 1	116
3.5.3.2 História 2	117
3.5.4 Questionário sobre <i>Bullying</i> Direcionado aos Professores de Alunos com Deficiência	117

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS 121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 125

ANEXOS 134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Descrição dos participantes da amostra.....77

Tabela 2. Descrição do tempo de atividade e do número de alunos por turma dos participantes da amostra.....78

Tabela 3. Descrição da categoria e da subcategoria referente aos resultados.....82

INTRODUÇÃO

O *bullying* é um tipo de violência que ocorre, na maior parte das vezes, na escola. As principais características desse fenômeno são: agressões repetitivas entre pares (Olweus, 1994), conscientes e intencionais, que causam danos físicos e/ou psicológicos ou ambos (Sullivan, 2015). O *bullying* ocorre entre pares, em uma relação horizontal (Tognetta, 2012) e é composto por vítima, agressor, vítima-provoadora e testemunha (Avilès Martinez, 2006; Fante, 2005; Olweus, 1994; Pereira, 2009) e suas consequências vão além do momento em que ocorrem (Guareschi & Silva, 2008; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1994). Além disso, deve-se salientar que o *bullying* é um fenômeno que tende a ser velado aos olhos dos adultos (Avilès, 2006; Fante, 2005), portanto ele é difícil de ser reconhecido e percebido pelos professores. Por todas essas razões, o *bullying* causa muitos problemas e gera sofrimento para a comunidade escolar.

A inclusão escolar, por sua vez, é um fenômeno bastante recente, que tem como objetivo atender todas as pessoas e suas diferenças, incluindo as crianças com deficiência. Assim, a escola inclusiva visa a atender a todas as crianças, independentemente de suas diferenças, e assegurar-lhes um ensino de qualidade (Unesco, 1994).

Uma longa trajetória de luta foi necessária para que se chegasse à escola inclusiva. Leis, decretos e acordos nacionais e internacionais, como o artigo 208 da Constituição da República de 1989 (Brasil, 1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) deram início a esse processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN] (Brasil, 1996), a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência,

Decreto no. 3.298/99 (Brasil, 1999), a complementação da LDBEN de 1999, deram aos pais e aos educandos a opção do Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 1999) e as Diretrizes Nacionais de Educação Especial, na Educação Básica (2001) colocaram todas as políticas educacionais na linha da inclusão.

O Decreto no. 3.956/01, também foi importante, pois o Congresso Nacional aprovou o texto da convenção de Guatemala, considerando a entrada em vigor do princípio da não discriminação (Brasil, 2001). A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2007, auxiliou a conquista de que medidas individualizadas de apoio pudessem ser adotadas para ajudar no desenvolvimento acadêmico e social dessas pessoas (Brasil, 2009).

Há ainda a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que colabora na regulamentação da inclusão (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015, busca ampliar ainda mais os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas da vida social, incluindo a educacional (Brasil, 2015a). Todas essas normativas têm sido feitas na tentativa de garantir os direitos das pessoas com deficiência e, de forma mais específica, garantir uma escola que celebre e respeite a diversidade humana.

Para isso, os professores precisam estar devidamente capacitados para atender a todos os alunos sem distinção (Ferreira, 2005). Nesse sentido, um estudo afirma que todas as habilidades necessárias para o trabalho com as crianças com deficiências são exatamente as mesmas necessárias para o ensino de qualquer

criança (Mittler, 2007), salvo técnicas como o sistema Braille¹ e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS²).

Atualmente, ainda há dúvidas sobre como ocorre o *bullying* com crianças com deficiência. Um dos questionamentos sobre essa questão refere-se a uma característica importante que define o *bullying*, que é o fato desse tipo de violência ocorrer entre pares, isto é, entre sujeitos na mesma hierarquia de poder (Tognetta, 2012). Mesmo que os sujeitos estejam entre pares em uma relação horizontal, para haver o *bullying*, é necessário que exista um desequilíbrio de poder, seja pelo *status* social, pela força física ou por outras razões que fazem com que o alvo não consiga se defender das agressões (Guareschi & Silva, 2008). Assim, questiona-se se, em todos os casos de inclusão escolar, se poderia afirmar que as diferenças, sobretudo as intelectuais, dariam margem para que, de fato, alunos com deficiência possam ser considerados pares de seus colegas que não têm deficiência. Mesmo porque não é a diferença real que aumenta as chances do *bullying* ocorrer, mas a diferença percebida pela cultura, pelo meio social, pelos pares.

Há também a constatação de que, em alguns casos, crianças sem deficiência auxiliam crianças com deficiência em atividades escolares, por exemplo, o que demonstra sentimentos como empatia, generosidade e tolerância. Situações, como essa, têm levado algumas pessoas a pensarem que as crianças com deficiência seriam, de certa forma, protegidas pelos demais colegas, no ambiente escolar, o que afastaria o risco de sofrerem *bullying*, entretanto, embora isso possa ocorrer em algumas situações, não é o que a literatura sobre o tema

¹Sistema de escrita com pontos em relevo que as pessoas com deficiência visual ou com baixa visão podem ler pelo tato e que lhes permite também escrever.

²É uma língua gestual usada pela maioria dos deficientes auditivos dos centros urbanos brasileiros e reconhecida pela Lei.

bullying relacionado a crianças com deficiência indica (Fante, 2005; MacArthur & Gaffney, 2001; Sullivan, 2015).

Ao contrário, a literatura nacional e a internacional têm indicado que crianças com deficiência podem sofrer *bullying* com mais frequência do que as demais crianças (Fante, 2005; MacArthur & Gaffney, 2001; Sullivan, 2015), por estarem em destaque, em função de sua deficiência (Antunes & Zuin, 2008; Crochík, 2012). Além disso, sabe-se que crianças com deficiência podem não ter os mesmos recursos para enfrentar e se defender do *bullying* do que as crianças sem deficiência (Castro, 2012).

Considerando-se todas essas questões, o objetivo deste estudo é compreender a concepção de professores do Ensino Fundamental I sobre *bullying* e inclusão. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam ampliar o conhecimento existente sobre os dois temas aqui abordados, ambos considerados complexos. Espera-se também que este estudo possa servir como subsídio para auxiliar os professores na percepção e na intervenção do problema na prática cotidiana de alunos com deficiência.

Para contemplar a compreensão sobre o tema deste estudo foi necessário buscar estudos em diferentes áreas do conhecimento. Inicialmente, apresentam-se dados sobre *bullying*, com ênfase nos seguintes assuntos: (a) personagens do *bullying*, (b) tipos de *bullying*, (c) revelação do *bullying*, (d) causas do *bullying*. A seguir, apresentam-se estudos sobre o papel da escola, o desenvolvimento moral e o ambiente cooperativo. O segundo tema abordado é a inclusão de crianças com deficiência na escola. Apresentam-se os seguintes temas: (a) aspectos históricos da inclusão, (b) legislação da inclusão e (c) terminologias e definições da inclusão.

Por fim, são apresentados estudos que englobam as temáticas em questão: *bullying* e inclusão.

1.1 Definição e Personagens do *Bullying*

O *bullying* refere-se a variados tipos de agressões nas quais um sujeito é repetidamente exposto a ações negativas intencionais ou a comportamentos agressivos praticados por um ou mais sujeitos, em que há a intenção deliberada de prejudicar a vítima (Olweus, 1994). Oriundo da palavra “*bully*”, que em inglês significa “valentão” ou “brigão”, no Brasil, *bullying* é traduzido como “intimidação”. A palavra “intimidação”, porém, não define a complexidade do fenômeno em suas múltiplas facetas (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefhoghe, 2002).

Em diferentes países, diversas palavras foram usadas para definir o termo *bullying*, embora a maioria não definisse o fenômeno em sua totalidade (Smith, et al., 2002), por isso pesquisadores de vários países, incluindo os que se utilizam da Língua Portuguesa, optaram por usar a palavra *bullying* para se referir a maus tratos entre pares, uma vez que, em inglês, é possível abarcar toda a complexidade do fenômeno (Lisboa, Braga & Elbert, 2009).

A palavra *bullying* refere-se, portanto, a um fenômeno que possui características peculiares e bem definidas, que vão além de conflitos ou brigas pontuais (Pereira, 2009). Por essa razão, o termo maus-tratos e/ou vitimização não traduzem a amplitude da violência contida nesse fenômeno. É importante deixar isso claro, pois o *bullying* tem sido, frequentemente, confundido com questões próprias da idade, brincadeiras ou agressões casuais. Essas formas de violência devem receber outros nomes por possuírem definições diferentes, não devendo ser confundidas com o *bullying*, pois este possui características próprias que o tornam peculiar (Pereira, 2009; Tognetta, 2012).

A descrição do *bullying* como "um ato consciente e intencional de agressão e/ou manipulação por uma ou mais pessoas contra outra pessoa ou pessoas" é

bastante utilizada (Sullivan, 2015, p. 9). Dessa forma, o *bullying* pode ser considerado um abuso de poder por aqueles que o realizam. Além de ter a intenção de causar dano, o fenômeno pode ser organizado ou sistemático, repetitivo ou aleatório e causar, na vítima, dor física ou psicológica (Sullivan, 2000). O *bullying* pode ser também verbal e social. Essas formas de *bullying* podem acontecer separadas ou todas juntas (Berger, 2007; Tognetta & Vinha, 2008). Outra característica do *bullying* é a tendência de ser uma violência velada, no sentido de ocorrer longe dos olhares dos adultos (Alivès, 2006; Fante, 2005, Tognetta, 2012). É importante destacar que essas agressões intencionais e repetidas podem acontecer sem motivo aparente (Guareschi & Silva, 2008).

O *bullying* ocorre entre pares, isto é, entre sujeitos em relações de poder assimétricas. Esse é um aspecto fundamental do *bullying* e uma das características que o definem, pois, para ser *bullying*, a igualdade de autoridade entre o alvo e o autor é imprescindível (Tognetta, 2012).

O *bullying* é composto por diferentes personagens: (a) a vítima, (b) o agressor, e (c) a testemunha (Alivès, 2006; Borsa & Petrucci, 2016; Fante, 2005; Olweus, 1994; Pereira, 2009). A vítima é quem sofre a agressão repetitiva vinda dos pares (Alivès 2006; Fante, 2005; Olweus, 1994; Pereira, 2009). O agressor é quem tem as atitudes deliberadas de agressividade contra um par (Alivèz, 2006; Fante, 2005; Olweus, 1994; Pereira, 2009) e as testemunhas são aquelas que estão na cena em que o *bullying* acontece, mas apenas assistem às agressões (Fante, 2005; Olweus, 1994). Embora essa nomenclatura seja a mais comum para se referir aos personagens do *bullying*, recomenda-se usar o termo “alvo” para as vítimas, o termo “autores de *bullying*” para os agressores e o termo “espectadores”

para as testemunhas, para evitar estigmas ou preconceitos (Tognetta, 2012). Esta será a nomenclatura usada neste estudo.

Olweus (1994), o precursor das pesquisas sobre o tema, descreve o alvo como mais ansioso, inseguro, sensível e quieto que os demais. Em geral, o alvo reage de forma emotiva quando sofre alguma violência, principalmente quando se trata de uma criança pequena ou de um adolescente que apresenta baixa autoestima (Olweus, 1994). O alvo tem uma visão negativa de si mesmo e de sua situação, vê-se como fracassado, estúpido, pouco atraente e, por tudo isso, sente-se envergonhado (Olweus, 1994). As situações de *bullying* ocorrem com indivíduos particularmente vulneráveis e que não conseguem se defender, o que facilita a condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (Constantini, 2004).

Distingue-se também, entre os alvos, o alvo provocador, que atrai para si reações negativas a partir de suas próprias atitudes e o alvo agressor, que reproduz a violência que sofre por outras pessoas ou em outros ambientes. Dessa forma, é possível que o mesmo sujeito seja, em determinados momentos, o autor e, em outros, o alvo (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005; Tognetta & Rosário, 2013).

Os alvos tendem a ser mais frágeis fisicamente ou possuem algo em sua personalidade que os diferem da maioria. Exemplos destas diferenças são: ser magro ou gordo, usar óculos, ser muito estudioso, ter uma deficiência, ter uma parte do corpo pequena ou avantajada, ter raça ou religião diferente da maioria, condição econômica inferior, entre tantos outros motivos, que destoam de um determinado padrão (Araújo & Neponuceno, 2015).

O fato é que o alvo tem características psicológicas que o torna vulnerável a esse tipo de violência. Pode-se pensar que isso ocorre por, de certa forma, o alvo

concordar com os autores da agressão (Tognetta & Vinha, 2008). Além de sentirem-se fracos para se libertarem das agressões, os alvos constroem uma identidade abalada em função de uma imagem corrompida de si, o que faz com que exista uma tendência de que continuem a se sentirem inferiores e de que sejam abusados em suas relações futuras (Tognetta & Vinha, 2008). Sabe-se, ainda, que o alvo tende a não buscar ajuda, porque tem medo de represálias dos autores ou pelo fato de os adultos não darem a importância necessária para o problema, o que o torna o alvo ainda mais exposto (Dellazzana, Sattler & Freitas, 2010; Pereira, 2009).

Os pais e professores geralmente só tomam conhecimento do problema quando os efeitos causados nos alvos se tornam evidentes. É pouco provável que um alvo de *bullying* revele de maneira espontânea sua condição (Lopes Neto, 2005). Isso ocorre, pois revelar que se está sofrendo *bullying* envolve um sentimento de medo da retaliação por parte dos autores do *bullying* ou até mesmo medo de que o adulto não possa ou não queira ajudar (Sudermann, Jaffe & Schieck, 1996). Há também o medo de que as atitudes dos pais sejam constrangedoras e possam piorar a situação. No entanto, quando o alvo decide revelar que está sendo sofrendo *bullying*, a tendência é contar para os pais, principalmente para a mãe (Rigby, 2007).

Além disso, no que se refere à escola, os alvos de *bullying* tendem a temer receber críticas da equipe escolar e não acreditam que a escola possa fazer alguma coisa para ajudá-los (Lopes Neto, 2005). Assim, a falta de intervenção da equipe escolar pode ser interpretada como um reforço para o comportamento do autor de *bullying*, o que colabora para a manutenção do fenômeno (Dellazzana et al., 2010).

De acordo com Olweus (1994), o autor de *bullying* caracteriza-se como um agressor típico, ou seja, aquele que é agressivo com os adultos, pais ou professores, impulsivo e que tem uma forte necessidade de dominar outras pessoas. Em geral, os autores de *bullying* são maiores fisicamente do que os alvos, têm um comportamento difícil e, assim como muitos alvos, apresentam ansiedade e insegurança implícitas (Olweus, 1994). Deve-se ressaltar que, embora tenham um elevado *status* social, os autores de *bullying* podem sofrer evitação de seus pares em função de seu comportamento agressivo (Junoven et al., 2003).

A literatura indica que os autores de *bullying* têm um senso moral demasiadamente fraco ou mesmo não o possuem (La Taille, 2002). Para sua superação, seria necessária uma evolução moral, porém poucas escolas buscam trabalhar essa educação, que é imprescindível para superar tal situação (La Taille, 2002).

Dessa forma, salienta-se que os autores de *bullying* precisariam de mais ajuda do que os próprios alvos (Felden & Cunha, 2011; Tognetta & Vinha, 2008). Isto porque suas ações podem vir de uma amargura, de uma dificuldade de se colocar no lugar do outro ou de uma necessidade de rebaixar os outros (Tognetta & Vinha, 2008).

Os autores de *bullying* comumente demonstram pouca empatia e pertencem, em sua maioria, a famílias com modelo de resolução de conflitos agressivo e explosivo (Guareschi & Silva, 2008). As características comuns entre os autores são impulsividade, falta de controle, sentimento de intolerância, baixa resistência a frustrações e ideia de superioridade em relação aos demais (Guareschi & Silva, 2008). No que se refere ao desempenho escolar, os autores de *bullying* têm um

desempenho escolar normal ou superior à maioria, porém, no decorrer dos anos podem apresentar queda no rendimento (Guareschi & Silva, 2008).

Uma pesquisa realizada em três cidades europeias com crianças da 4ª e da 8ª séries buscou verificar as emoções morais relacionadas ao *bullying* (Menesini et al, 2003). Os resultados desse estudo confirmaram dados anteriores, de que autores de *bullying* mostram níveis mais altos de desengajamento moral em comparação com os alvos de *bullying* e outras crianças. As análises das justificativas específicas revelaram que os “valentões” têm um perfil de raciocínio egocêntrico, particularmente evidente quando justificam o desengajamento atribuindo para si próprio no papel do “valentão”. Os resultados desse estudo mostraram ainda que, quando pensam em si mesmos neste papel, motivos pessoais e vantagens do comportamento de *bullying* são suficientes para justificar comportamentos negativos e prejudiciais em relação aos outros (Menesini et al., 2003).

Outro personagem do *bullying* é o espectador, considerado o combustível para as ações violentas. Os espectadores são aqueles que assistem às situações de *bullying*. Dito de outra forma, são a plateia para que o *bullying* aconteça. Para Guareschi e Silva (2008) a característica principal dos espectadores é a omissão. Eles são omissos tanto por medo de possíveis represálias quanto por medo de se tornarem o próximo alvo. Em virtude de seus medos, essas pessoas assistem quietas às agressões ou até mesmo as instigam; não se indignam com a dor do outro, nem se descentram para se colocarem no lugar da pessoa, e acabam por alimentar essa situação (Guareschi & Silva, 2008; Tognetta, 2003).

Entretanto, sabe-se que há espectadores que gostariam de agir, mas que não possuem a necessária instrumentalização para a ação. Isso pode ocorrer, pois os

espectadores podem se sentir ameaçados, ter pouca força física, não ter coragem para agir, não sentirem que podem ajudar, temer ser isolados na escola ou porque não foram educados para se envolverem em questões alheias (Silva, 2010, Unnever & Cornell, 2003). Mesmo porque eles sabem que, se os professores e a equipe escolar não conseguem proteger os alvos dos ataques, também não os protegeriam em caso de represálias.

1.2 Tipos, Causas e Consequências do *Bullying*

A literatura indica que há dois tipos de *bullying* (Fante, 2005): (a) o direto e (b) o indireto. O *bullying* direto é caracterizado por atitudes mais frequentes, cujas ações são mais violentas tanto na forma física quanto na psicológica. Já o *bullying* indireto ocorre por meio de formas menos diretas de agressão, que também causam humilhação e levam ao isolamento social, portanto, não podem ser consideradas menos doloridas.

No *bullying* direto, a violência física pode ocorrer por meio de ataques físicos contra o corpo da pessoa, como chutes e empurrões, ou sobre seus pertences, como roubos, por exemplo (Fante, 2005). No *bullying* indireto, a violência ocorre principalmente por meio de boatos, fofocas, intrigas, sempre no sentido de depreciar o alvo ou seus familiares (Fante, 2005).

No que se refere ao gênero, sabe-se que, entre as meninas, o tipo de *bullying* mais comum é o indireto. As meninas tendem a manipular os amigos espalhando rumores sobre o alvo, o que causa isolamento e discórdia. Entre os meninos, entretanto, o tipo de *bullying* mais frequente é o direto, o qual ocorre por meio de agressões físicas ou verbais (Guareschi & Silva, 2008). Essas diferenças entre os gêneros podem acontecer por questões biológicas, interpessoais e culturais,

principalmente no que diz respeito aos papéis distintos que a sociedade atribui a cada um deles (Guareschi & Silva, 2008).

Outra forma de *bullying* que vem ocorrendo com frequência é o *cyberbullying*, ou seja, o *bullying* virtual. Nesse caso, a violência ocorre por meio da propagação de todo o tipo de infâmia nos meios de comunicações virtuais, principalmente na internet, nos celulares e nas redes sociais (Avilés, 2009; Guareschi & Silva, 2008; Tognetta & Bozza, 2010). Os autores de *bullying* podem também usar os meios tecnológicos para fazer ameaças, intimidações, ridicularizações ou atos de desprezo e exclusão, os quais causam as mesmas consequências do *bullying* tradicional ou até piores (Avilés, 2009; Guareschi & Silva, 2008; Tognetta & Bozza, 2010).

O que torna o fenômeno mais complexo e cruel é que, neste caso, não há nem a necessidade das ações se repetirem, pois, devido à velocidade do ciberespaço, a agressão se propaga rapidamente alcançando um número muito grande de pessoas e invadindo a privacidade e a segurança dos alvos (Mason, 2008). Deve-se destacar que, mesmo nos casos de *cyberbullying*, os espectadores virtuais também são de suma importância (Tognetta, 2010). Todos que ajudam a propagar a agressão também se tornam autores, nesse tipo de *bullying* virtual.

No caso do *cyberbullying*, as formas tradicionais do fenômeno assumem características comuns do ciberespaço, como o anonimato permitido por meio de pseudônimos comumente usados nos meios virtuais, cujo público é infinito. Outro aspecto que deve ser considerado no caso do *cyberbullying* é que as mensagens publicadas *online* são, quase sempre, permanentes, uma vez que é muito difíceis removê-las. Assim fotos modificadas e outros tipos de materiais podem ser

baixados por todos que as visualizarem imediatamente após a postagem, podendo ser republicadas, mesmo que tenham sido removidas (Shariff, 2011).

Um estudo realizado sobre *cyberbullying* e representações de si com participantes de 14 anos confirmou a hipótese das autoras de que os participantes que têm admiração por virtudes éticas consigo mesmos e com os outros não são autores de *cyberbullying*, pois para eles os valores morais são centrais (Tognetta & Bozza, 2010). Dessa forma, os participantes desse estudo conseguem considerar os sentimentos das pessoas em questão e agir moralmente. Nesse sentido, essa pesquisa destaca que é preciso mais do que simplesmente punir os autores de *cyberbullying*, é preciso trabalhar de forma preventiva com a formação ética dos alunos.

Estudos mostram que as causas do *bullying* podem ser sociais ou psicológicas (Guareschi & Silva, 2008). No que se refere ao aspecto cultural, crenças e cosmovisões tais como “o patriarcado, o individualismo, o adultismo, o capitalismo e as discriminações em geral” (Guareschi & Silva, 2008. p.19) podem incentivar o *bullying* e a violência. Em comum, essas cosmovisões causam uma intolerância à diferença e, nas sociedades em que isso ocorre, manifesta-se a crença enganosa de que algumas pessoas são superiores, o que gera ódio em relação aos que são diferentes (Guareschi & Silva, 2008).

O sistema capitalista, por exemplo, estimula a competição e muitas vezes isso é reforçado pela escola, que se utiliza da competição como um estímulo pedagógico, fazendo com que atitudes individualistas sejam incitadas (Guareschi & Silva, 2008). O mesmo fato pode ocorrer com o tipo de avaliação adotada pela escola. Quando os alunos são comparados, parte-se do pressuposto de que há um

padrão preestabelecido em que muitos não se encaixam, o que causa exclusão (Guareschi & Silva, 2008).

Assim, a forma como a nossa sociedade está estruturada estimula ações violentas e destruidoras, de dominação e de exploração (Guareschi & Silva 2008). Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas vigentes também reproduzem relações assimétricas de submissão, dominação e controle carregadas de violência simbólica (Guareschi & Silva 2008). Deve-se, portanto, considerar a influência da cultura sobre as decisões pessoais. Assim, não há culpados absolutos, e tanto o autor como o alvo de *bullying* podem sofrer por não conseguir agir de forma diferente (Beaudoin & Taylor, 2006). No que se refere à Psicologia, diferentes pesquisadores concordam que fatores emocionais e afetivos influenciam muito no fenômeno *bullying* (Vinha & Tognetta, 2010).

Algo preocupante é o fato de que as consequências do *bullying* podem acompanhar o sujeito ao longo de sua vida, não se restringindo apenas ao momento em que o *bullying* ocorre (Guareschi & Silva, 2008). Consequências imediatas ou tardias podem ocorrer para quem é atingido direta ou indiretamente pelo *bullying*. Sobretudo para o alvo, o fenômeno *bullying* afeta sua autoestima e sua saúde mental, podendo desencadear depressão, ansiedade, bulimia, anorexia, pânico, distúrbios psicossomáticos e queda no rendimento escolar (Borsa & Petrucci, 2016; Guareschi & Silva, 2008; Lopes Neto, 2005). Muitos alvos não querem voltar à escola e, quando seus dirigentes não auxiliam em relação ao problema, o fenômeno pode se agravar, podendo causar até suicídio em casos extremos (Borsa & Petrucci, 2016; Guareschi & Silva, 2008).

Casos de violência e suicídio associados ao *bullying* têm sido amplamente divulgados na mídia ao redor do mundo. Alguns exemplos são apresentados a

seguir. No Brasil, dois casos chamaram atenção especial. Em 2011, em Realengo, na zona oeste do Rio de Janeiro/RJ, um jovem de 23 anos, vítima de *bullying* durante a infância e a adolescência segundo as evidências, entrou em sua antiga escola e abriu fogo contra salas de aula lotadas. Matou 12 crianças e em seguida se matou. No ano seguinte, em 2012, em Vitória/ES, um adolescente de 12 anos se suicidou, por não suportar mais ser vítima de *bullying* na escola. De acordo com a investigação, o menino estava acima do peso, chamado de “gay”, recebia os piores apelidos de seus pares e apanhava constantemente. Segundo o que foi noticiado, o menino sofria de *bullying* desde os 9 anos de idade. Sua mãe mudou-o de turma e de turno e nada resolveu. Depois ela tentou mudá-lo de escola e não conseguiu.

Em relação aos casos internacionais divulgados pela mídia podem-se citar o que aconteceu em Oklahoma, Estados Unidos e mais recentemente o ocorrido em Hondarribia, na Espanha. Em 2012, em Oklahoma um estudante de 13 anos, vestido de Duas Caras, o vilão do Batman, se matou com uma arma em uma escola de Oklahoma (EUA). No dia da morte, muitos estudantes foram vestidos de super-heróis para a escola, e ficaram horrorizados quando ouviram um tiro antes das oito horas da manhã, alguns minutos depois acabaram encontrando o colega de escola morto em um dos corredores da instituição. Na investigação do caso, descobriu-se que o motivo do suicídio na escola é que o estudante sofria *bullying* naquele local. Em 2016, um adolescente de 16 anos atirou-se ao vazio com sua bicicleta do alto da muralha de Hondarribia, na Espanha. Segundo a investigação feita no colégio em que o adolescente estudava, o motivo da morte foi o fato de o garoto ter sofrido *bullying* na escola. Cansado de lutar contra o *bullying* ele deixou na internet as palavras “*Livre, oh livre. Meus olhos seguirão ainda que parem os meus pés*”.

Quando o *bullying* ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental o risco de desenvolvimento do Transtorno de Personalidade Borderline (TPB) nos alvos pode aumentar (Wolke, Schreier, Zanarini & Winsper, 2012). Os dados de um estudo realizado com crianças de 11 anos que foram vítimas de *bullying* físico ou psicológico entre 8 e 10 anos de forma crônica mostraram que o risco de desenvolver o TPB foi cinco vezes maior do que em crianças que não foram alvos do fenômeno (Wolke et al., 2012). Em contrapartida, quando o fenômeno abrange as duas formas (física e psicológica), o risco desenvolver o TPB é sete vezes maior (Wolke et al., 2012).

Os estudos de Olweus (1993) indicam que os autores de *bullying* têm maiores chances de ter registros criminais oficiais quando adultos, enquanto os alvos demonstram menores chances. Quando adultos, os autores podem desenvolver comportamento antissocial e/ou violento, apresentar dificuldade de relacionamento e transtorno de conduta (Olweus, 1994). Reforça-se ainda o risco de autores de *bullying* desenvolverem problemas psíquicos, abusar de substâncias ilícitas ou até mesmo de ter um baixo desempenho acadêmico (Borsa & Petrucci, 2016).

1.3 A Escola, o Professor e o *Bullying*

O *bullying* é tão antigo quanto a própria escola (Antunes & Zuin, 2008) e pode acontecer tanto em escolas públicas como particulares (Antunes & Zuin, 2008). A escola é um ambiente favorável para que esse tipo de violência aconteça, pois: (a) o espaço escolar permite diversas interações sociais, que podem ser positivas ou negativas (Borsa & Petrucci, 2016) e (b) essas relações que se estabelecem na escola podem favorecer o aparecimento de diferentes tipos de violência, dependendo de sua intensidade (Guareschi & Silva, 2008).

Por outro lado, essa mesma escola é um espaço privilegiado que permite, a partir de situações reais, a possibilidade de se lidar com conflitos que envolvam o *bullying*. Nesse sentido, a escola deve ter cautela para lidar com a questão, trabalhar pedagogicamente com o problema e colaborar para transformar suas relações e mudar o conceito de que, somente o fato de trocar o aluno de sala, resolverá o problema, pois mudanças físicas não resolvem o problema: ele apenas passa a ocorrer em outro lugar e de maneira diferente (Guareschi & Silva, 2008). Deve-se ressaltar que o *bullying* é apenas um dos tipos de problema que a escola enfrenta. Problemas interpessoais de toda a ordem têm sido muito presentes na escola, como assinalam os estudos apresentados a seguir.

O resultado de um estudo realizado com professores no interior do estado de São Paulo sobre o tempo utilizado por eles em suas aulas para gerir conflitos entre os alunos mostrou que o professor gasta de 40% a 50% do tempo estabelecido para a aula resolvendo conflitos de caráter interpessoal (Fante, 2005). Outra pesquisa envolvendo 501 escolas públicas brasileiras realizada com alunos, professores, pais, mães, diretores e funcionários de escolas, somando um total de 18.500 entrevistados, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), que objetivou fornecer informações relevantes para políticas e estratégias para a promoção da diversidade na escola pública brasileira, verificou, entre várias outras questões, o percentual do tempo que o professor utiliza em uma aula de cinquenta minutos para solucionar problemas de comportamento (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009). Os resultados desse estudo mostraram que esse tempo é de aproximadamente 30% do período de aula. Os resultados de ambos os estudos citados anteriormente indicam como, de fato, existem problemas

interpessoais na escola e como a escola ainda não está preparada para resolvê-los.

Um estudo sobre a violência escolar realizado com professores e diretores das redes particulares e públicas do Ensino Fundamental II e da 2ª. série do Ensino Médio de escolas de São Paulo (Leme, 2006) mostrou que os educadores dão menos importância a infrações entre alunos do que entre alunos e funcionários ou entre professores e diretores. Os resultados desse estudo mostram ainda que: (a) a agressão física ou verbal cometida por alunos contra a coordenação ou a direção é considerada grave para 100% dos diretores da escola privada e para 64% na escola pública; (b) a agressão contra o professor é considerada grave por 100% dos entrevistados na rede pública e por 69% na privada; (c) a agressão em relação aos funcionários é considerada grave em por 100% dos entrevistados na escola privada e por 69% na pública (Leme, 2006).

No entanto, esses números caem quando as agressões ocorrem entre alunos, sendo consideradas graves em 80% das escolas privadas e em 60% das públicas. Os resultados dessa pesquisa indicam ainda que, para garantir o bom convívio na escola, os conflitos entre alunos são considerados apenas importantes (em relação a muito importantes) ou até pouco importantes para 30% dos diretores das escolas privadas e para 20% da rede pública (Leme, 2006). Isso indica que os profissionais que trabalham na escola se importam menos do que deveriam com o convívio entre as crianças, deixando de trabalhar questões interpessoais importantes para o desenvolvimento da infância e da adolescência.

Em relação ao estudo realizado por Leme (2006), Tognetta (2012) afirma que professores consideram mais grave tudo o que atinge diretamente os professores, diretores e funcionários e bem menos grave tudo que ocorre entre os alunos.

Assim, Tognetta (2012) sugere que por não considerarem grave as situações de violência que ocorrem entre os alunos, os professores tendem a desconsiderar situações de *bullying*. Pode-se pensar que o fato desse tipo de agressão ser menosprezado na escola faz com que não se realizem ações para propiciar aos educandos reflexões acerca de como resolver o problema (Guareschi & Silva 2008). Isso tem consequências: o fato de a escola não trabalhar com seus alunos práticas de assembleias e de não lhes darem participação na elaboração e na reelaboração das regras faz com que eles não se insiram no espaço público da escola (Guareschi & Silva, 2008). Com isso, os alunos não se sentem pertencentes à esfera pública e não reconhecem a si mesmos e aos outros como sujeitos de direitos (Guareschi & Silva, 2008).

Não é novidade que a violência tem aumentado no âmbito escolar. O *bullying* é apenas um subtipo de agressão entre muitos outros. Entre as causas dessa violência estão o tráfico de drogas e a banalização da violência e da indisciplina (Nascimento & Alkimin, 2010). Assim, bagunça, tumulto, descontrole, falta de limites, comportamento inadequado e desrespeito generalizado têm sido frequentes na escola (Aquino, 2000).

Quanto ao período do sistema escolar em que ocorre, ao contrário do que se pode pensar, o *bullying* pode ser observado desde a Educação Infantil (Araújo & Pereira, 2015; Fante, 2005). Um estudo cujo objetivo foi verificar o *bullying* e sua possível influência na formação da personalidade da criança, realizado com seis turmas de Educação Infantil da rede pública de duas cidades do interior do Rio de Janeiro demonstrou que crianças dessa faixa etária já podem sofrer com o *bullying* (Araújo & Pereira, 2015). Os resultados desse estudo indicam que, uma vez que o

bullying pode acontecer na Educação Infantil, a implementação de projetos preventivos e a promoção da cultura da paz devem iniciar já nessa faixa etária.

Sabe-se que há diferenças sobre como o *bullying* acontece ao longo do sistema escolar. Pesquisas revelam que, na Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental I, as condutas de *bullying* são mais evidentes, o que facilita a percepção dos professores (Fante, 2005). Até o terceiro ano do Ensino Fundamental I, predominam maus tratos físicos, seguidos de ofensas, acusações e discriminações relacionadas principalmente a aspectos sexuais (Fante, 2005). Já a partir do quarto ano do Ensino Fundamental I, começam a acontecer também ameaças, chantagens e comportamentos abusivos. No entanto, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II, os maus tratos começam a ser maquiados e disfarçados, tornando difícil sua identificação por parte do professor (Fante, 2005).

O mesmo estudo sobre *bullying* realizado no interior paulista, com professores da rede pública de 3^a. a 8^a. série, também objetivou detectar, entre outras questões, a visão que os professores tinham acerca desse tipo de violência (Fante, 2005), constatou-se que: (a) 95% dos professores acreditam que o *bullying* é um problema para a convivência escolar; (b) 65% dos professores afirmaram notar com frequência os maus tratos entre os alunos e (c) 47% dos professores salientaram que 21% a 47% do seu tempo escolar era dedicado aos problemas de indisciplina e de conflito entre os alunos. Em relação às causas do *bullying*, 56% dos professores atribuíram o comportamento agressivo ao contexto familiar e 34%, ao contexto social. Um pouco mais da metade dos professores (52%) respondeu que a maioria das situações de violência ocorria na sala de aula e 43% afirmaram que essa situação ocorria no pátio (Fante, 2005).

Os resultados de uma pesquisa sobre *bullying* realizada em Uberaba, no estado de Minas Gerais, cujo objetivo foi investigar se os professores do sexto ano do Ensino Fundamental II sabiam identificar situações de *bullying* em sala de aula e como eles intervinham nessas situações, mostraram que os professores possuíam uma compreensão fragmentada do fenômeno e que essas lacunas de conhecimento diminuía a capacidade de identificação e de atuação nas agressões entre os alunos (Silva, Oliveira, Bazon, & Cecília, 2013). Essa pesquisa também explicitou que os professores apresentam dúvidas relativas à quando intervir nas situações de *bullying*, o que pode contribuir para o agravamento das ocorrências desse problema (Silva et al., 2013).

É fato que muitos professores brasileiros ainda não distinguem bem o *bullying* de outras formas de agressão, tampouco sabem identificar e desenvolver estratégias pedagógicas de enfrentamento do fenômeno (Fante, 2005). Os resultados de um estudo realizado no Canadá (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005), cujo objetivo foi investigar o conhecimento dos professores sobre *bullying*, mostraram que esses professores até possuíam alguns conhecimentos sobre o fenômeno. No entanto, ao serem confrontados com o ponto de vista e com as respostas de estudantes que se identificaram como alvos de *bullying*, muitos afirmaram que não sabiam que esses alunos eram alvos do fenômeno e até chegaram a duvidar de suas respostas (Mishna, et al., 2005). Esse estudo sugeriu que conhecer a definição do *bullying* é necessário, mas não é suficiente para um trabalho efetivo por parte dos professores (Mishna et al., 2005).

Os resultados desse estudo mostraram, ainda, que muitos professores que consideravam as agressões indiretas como *bullying*, afirmavam que a agressão física seria a mais grave, e que não intervinham em caso de *bullying* psicológico

(agressões indiretas), pois só dispunham de diretrizes para lidar com questões de agressão física (Mishna et al., 2005). Outro fato a considerar é que a empatia dos professores com seus alunos pode influenciar a forma como retratam e respondem às situações de *bullying*, assim como seus sentimentos subjetivos em relação ao fenômeno (Mishna et al., 2005). Em comum, os resultados dos estudos mencionados acima indicam que há um longo caminho a ser percorrido no que se refere à capacitação da equipe escolar para lidar com situações de problemas interpessoais e, de forma mais específica, situações de *bullying*. Um dos objetivos deste estudo é gerar conhecimento para dar luz a essa questão.

1.4 Possibilidades de Ação Frente ao *Bullying*

Um aspecto importante para que os problemas de relacionamento interpessoal na escola melhorem é o trabalho com a ética. O plano ético define-se como uma vida boa, que merece ser vivida (La Taille, 2007). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, (Brasil, 2000) tratam a ética como tema transversal, isto é, um tema que deve perpassar todas as disciplinas e vivências escolares. Segundo os PCNs, também é tarefa da escola possibilitar intervenções adequadas para o desenvolvimento da moral e de relações interpessoais saudáveis. Assim, caberia não apenas um trabalho de intervenção contra o *bullying*, mas principalmente o desenvolvimento de um trabalho focado na prevenção de situações de violência como o *bullying*.

Ao contrário do que muitos podem pensar, a grande e, talvez, mais importante tarefa da escola é humanizar as pessoas. Para isso é preciso haver um trabalho direto na relação com os alunos, os quais precisam de pessoas em que possam confiar e admirar no âmbito escolar. Essa perspectiva diverge do modo usual de

ver a escola apenas como um local no qual os conteúdos relacionados às disciplinas são trabalhados (Tognetta, 2010). Segundo essa visão, caberia aos pais toda a responsabilidade de transmitir posicionamentos, valores, crenças e comportamento sociais, ficando a escola numa espécie de neutralidade (Tognetta, 2010).

No entanto, deve-se deixar claro que não há neutralidade na educação, pois de uma forma ou de outra a escola é formadora de comportamento, de crenças e dos valores de quem dela faz parte (Freire, 1996). Assim, mesmo que o educador não perceba, tudo isso fica implícito no currículo oculto³ da escola, o que faz com que haja ainda mais responsabilidade por parte dessa instituição e dos educadores na constituição da educação crítica, dirigida para a tomada de decisões com responsabilidade política e social (Freire, 1996).

Teriam, assim, a família e a escola papéis diferentes no desenvolvimento moral da criança. Caberia à família a inserção da criança no mundo da moral, em um contexto privado, no qual a moralidade é afetiva e legitimada pela autoridade dos pais. Que, se trabalhada apenas no contexto familiar a criança pode não fazer generalizações, isto é, pode não entender que o respeito é devido a todos e não somente àqueles pelos quais se tem afeto. Dessa forma, cabe à escola, que é o espaço de transição entre o espaço privado e público, inserir a criança no respeito mútuo, em bases racionais, nas quais se possa aplicar a pessoas que não se tem afeto e que se aplique a grupos diversificados (La Taille, 1995), também em relação as atitudes relacionadas ao *bullying*, que ocorrem com maior frequência na escola.

³ “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2010, p. 78).

Contudo, salienta-se que, para haver intervenções assertivas nas situações de *bullying*, além de conhecimentos mais complexos sobre o tema e suas formas de intervenção, é importante considerar o suporte técnico e a infraestrutura organizacional da escola, além da articulação com a família e com a comunidade (Silva et al, 2013). Trabalhar com a família é fundamental, pois ela também precisa ser preparada para identificar o fenômeno e agir assertivamente quando for lidar com o problema (Dellazzana et al, 2010).

Historicamente, sabe-se que a escola não tem tido uma abordagem de enfrentamento do problema, sendo que os procedimentos disciplinares e os critérios usados pela direção da escola não são percebidos nem por professores e nem por alunos (Craig & Pepler, 1998). Nesse sentido é urgente a necessidade de ações intersetoriais a partir de políticas e práticas educativas que visem a redução e a prevenção da ocorrência do *bullying* na escola, assim como suas consequências (Gomes & Rezende, 2011).

No que se refere a políticas públicas, desde fevereiro de 2016, entrou em vigor uma lei federal segundo a qual é dever de todas as escolas promover medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate ao *bullying* (lei no.13.185/15). A lei *Antibullying*, (ANEXO G) como é chamada, é uma lei específica para os casos de *bullying* e *cyberbullying*, válida em todo o território nacional que denomina o *bullying* como sendo uma intimidação sistêmica física ou psicológica, por meio de atos de intimidação, humilhação ou discriminação (Brasil, 2015b). Embora se saiba que uma lei não é capaz de, por si mesma combater o *bullying*, no seu 4º Artigo, a lei coloca os objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), que se cumpridos, deveriam ajudar na prevenção e no combate do fenômeno. São eles:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade; II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo; VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua; VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil; IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (Brasil, 2015a, parágrafo 2).

Embora ainda tenha muito a ser feito para que o combate ao *bullying* seja de fato efetivo, a Lei *Antibullying* pode ser considerada um começo no sentido de chamar atenção das escolas para o problema. No entanto, sabe-se que, na prática, as ações *antibullying* no âmbito escolar ainda são pontuais, na medida em que ainda não existe sistematização sobre o que deve ser feito para todo o Brasil. Além disso, muitos colégios ainda não conhecem a lei *antibullying* e as ações pontuais das quais se tem notícia dependem do interesse dos diretores das escolas.

Antes da lei *antibullying* entrar em vigor, já se tinha notícia da existência de programas *antibullying* (Silva et al., 2017). Esses programas podem ser coletivos ou individuais e precisam ser adaptados, de acordo com as demandas de cada escola (Borsa & Petrucci, 2016). É importante destacar a necessidade das intervenções ecológicas, que envolvem não apenas a escola como um todo, mas também as famílias e a comunidade (Swear, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010).

As políticas públicas permanentes que envolvem procedimentos como aumento de supervisões e utilização de métodos disciplinares diferenciados também são aliadas no combate ao *bullying* (Ttofi & Farington, 2011). Nessa mesma linha, ressalta-se a importância de um trabalho contínuo e coletivo, no qual todos estejam empenhados para a prevenção e o enfrentamento do *bullying*, pois o *bullying* não é um fenômeno somente psicológico, educacional ou familiar, mas um fenômeno social (Borsa et al., 2015).

Além dos programas *antibullying*, existem importantes estratégias de conscientização do *bullying* e de facilitação da interação social, que podem ser postos em prática para o combate eficaz desse fenômeno. Podem-se citar, como exemplo, as atividades de *role-playing* (dramatização), o teatro e a facilitação da comunicação (Borsa, 2016). Salienta-se ainda a necessidade da implantação de um trabalho permanente para que o clima escolar seja de relações interpessoais saudáveis, que favoreçam os vínculos adaptativos que podem proteger possíveis autores ou alvos de *bullying* (Borsa, 2016). Entretanto, muitas vezes, o *bullying* é trabalhado somente por meio de medidas paliativas, sem que medidas socioeducativas que melhorem as interações sociais sejam colocadas em prática.

1.5 Desenvolvimento Moral e Ambiente Cooperativo

Conviver e trabalhar com o outro é muito importante para a construção de relações interpessoais saudáveis, mas isso requer da escola uma postura diferente, um trabalho voltado para o desenvolvimento de virtudes como a generosidade e a gratidão. Porém, isso só é possível em ambientes nos quais relações interpessoais saudáveis são experimentadas, construídas e vivenciadas pelos próprios sujeitos envolvidos, em um ambiente que solicite ou favoreça essas ações virtuosas (Tognetta, 2009). Para a compreensão de como as relações

sociais podem ser construídas de forma que leve ao desenvolvimento de virtudes, é necessário conhecer a teoria do desenvolvimento moral proposta por Piaget (1975/1995).

Para Piaget (1975), o desenvolvimento é uma equilibração progressiva, um contínuo passar de um estado de menor equilíbrio para outro de equilíbrio superior. O conhecimento, por sua vez, é construído e reconstruído pelo sujeito a partir da sua organização interna em interação com o meio físico e social num processo no qual o sujeito tem um papel ativo. Por essa razão, a teoria de Piaget é chamada de construtivista.

O desenvolvimento moral depende de dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação (Piaget, 1932/1994). A coação ocorre em uma relação com uma autoridade – aquele (a) que se teme ou aquele (a) a quem se dá prestígio – e é puro dever e heteronomia. Isso ocorre quando a criança aceita do adulto qualquer ordem e submete-se a qualquer situação. Assim, o bem e o mal estão de acordo com essas ordens, o que é importante para o despertar do senso moral. As relações de cooperação, por sua vez, se dão entre sujeitos que se percebem como iguais, isto é, pares. Esse tipo de relação acentua a autonomia, a intencionalidade, e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (La Taille, 2006).

Outra questão de extrema importância no desenvolvimento moral é o respeito, que se relaciona também com as relações de coação e de cooperação. Piaget (1932/1994) chamou de respeito unilateral o respeito que a criança tem pelo adulto, que é a autoridade. Esse tipo de respeito se dá pela coação, pela obediência e pela heteronomia, e é, segundo o autor, importante para que a criança aceite as instruções dadas pelos pais. No entanto, com a cooperação progressiva, o respeito unilateral vai mudando de natureza até chegar ao respeito mútuo.

No respeito mútuo, ao contrário do respeito unilateral, o sujeito mantém com seus pares a cooperação, a condição necessária para a autonomia, que, aos poucos, substitui as normas da autoridade pelas normas da própria ação e da consciência (Piaget, 1932/1994). Convém afirmar que o respeito é fundamental para o desenvolvimento moral. Assim, pode-se dizer que o respeito unilateral está para a coação assim como o respeito mútuo está para a cooperação (Santos, 2012).

De acordo com Piaget (1932/1994), as crianças nascem em um estado de anomia, isto é, de completa ausência de regras e normas, assim, as crianças dessa faixa etária, que vai até os dois anos de idade aproximadamente, são incapazes de seguir qualquer regra, no entanto sabe-se que há uma possibilidade de se chegar à autonomia moral ao longo do desenvolvimento moral (Piaget, 1932/1994).

Para que o desenvolvimento moral ocorra, é preciso que a criança encontre um ambiente propício. Além disso, a autonomia moral pressupõe também um desenvolvimento cognitivo, que, sozinho, não a garante, pois, é preciso querer agir moralmente, isto é, pensar bem e agir bem (La Taille, 2006). A partir do desenvolvimento cognitivo e do convívio cotidiano com regras, a necessidade de normas cognitivas e afetivas vai diminuindo (Piaget, 1932/1994).

Após a anomia, as crianças experimentam a heteronomia, considerada por La Taille (2006, p.108) o “despertar do senso moral”. Nesse contexto, as regras são exteriores à criança, que as obedece por coerção dos adultos, na medida em que nutre pelos mesmos o respeito unilateral. Assim, a moral da obediência faz com que a pessoa siga uma regra somente em função das consequências do seu não cumprimento, ou pelo desconforto psíquico causado após a desobediência. Muitas pessoas permanecem nessa fase mesmo na idade adulta (La Taille, 2006).

Na heteronomia, a criança acredita que o não seguimento das regras será naturalmente punido, devido à ideia de justiça imanente, que vai diminuindo ao longo do tempo. Os julgamentos nessa tendência moral baseiam-se no realismo moral, que despreza as intenções e detém-se somente nas consequências. Sendo assim, questões materiais prevalecem sobre a obediência (Piaget, 1932/1994). Esse fato pode ser considerado mais um produto da coação adulta do que algo espontâneo da criança (Piaget, 1932/1994).

Durante os próximos anos da infância, se houver oportunidades de desenvolvimento moral, a criança poderá passar da heteronomia para a autonomia num processo natural (Piaget, 1932/1994). Nessa nova fase do desenvolvimento moral, a regra já está interiorizada e as relações são de cooperação. O sujeito de fato não aceita mais qualquer regra, simplesmente, por obediência, mas acata somente aquelas que compreende e acha coerente, pois a regra partiu de um princípio, que, por sua vez, baseou-se em um valor. Nessa tendência, a responsabilidade é subjetiva, isto é, leva em conta as intenções do sujeito e não mais o prejuízo material. Existe a cooperação que é entendida como “operar com”, que é muito mais do que uma simples colaboração, e o respeito predominante é o mútuo.

Os elementos intelectuais e afetivos da moral, que antes estavam isolados entre si, coordenam-se e integram-se à personalidade do sujeito, que já conserva valores, como a justiça e a generosidade. Deve-se ressaltar que mesmo as pessoas que atingiram essa tendência nem sempre conseguirão ser autônomas em todos os aspectos (La Taille, 2006).

As relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento moral das crianças. É por meio do convívio com outras pessoas, que a criança começa a

perceber que as regras não são imutáveis, que podem variar de um lugar para o outro e que podem, inclusive, valer a partir de combinados entre elas (Vinha, 2004). Diferentes pesquisas (Araújo 1993; Borges & Tognetta, 2013; DeVries & Zan, 1995; Vinha, 2000; Tognetta, 2003; Tognetta, 2012;) relacionam o desenvolvimento da moralidade à qualidade das relações nos ambientes em que elas ocorrem. Um ambiente coercitivo leva à heteronomia, à submissão e ao cumprimento de normas por imposição, na qual não há trocas afetivas recíprocas. Nesse tipo de ambiente, a criança não é levada a perceber o outro em seu ponto de vista, o que poderia levar à cooperação.

Para Piaget (1932/1994), é preciso vivenciar relações de cooperação, isto é, participar de situações favoráveis de cooperação para conseguir chegar à autonomia. A minimização da autoridade adulta dá espaço para a cooperação das crianças com os seus pares, em um ambiente em que as trocas sociais são estimuladas e a democracia é vivenciada. A diminuição da imposição dá espaço ao trabalho com os princípios das regras, para que as crianças possam perceber seu sentido ao construí-las (Vinha & Tognetta, 2008).

A pesquisa de Flick (2011) comparou a prática de duas professoras de duas diferentes escolas com perspectivas pedagógicas diferentes: uma professora com uma perspectiva mais autoritária e outra com uma perspectiva mais cooperativa. Percebeu-se que, no ambiente coercitivo (autoritário) as práticas de resolução de conflitos predominantes foram as submissas e as agressivas, que podem formar crianças com maior propensão a se tornarem alvos de *bullying*, quando submissas, e autoras de *bullying*, quando agressivas (Flick, 2011).

Enquanto no ambiente cooperativo, no qual as regras eram estabelecidas de acordo com as necessidades da turma, em conjunto com os alunos, as sanções

se davam por reciprocidade, havia espaço para a expressão de sentimentos, opiniões, ideias e o respeito mútuo era incentivado, as práticas de resolução de conflitos foram predominantemente assertivas. Os alunos inseridos nesse ambiente não se identificaram nem com alvos e nem como autores do fenômeno, tendo assim menores chances de se envolverem em *bullying* (Flick, 2011).

Para Piaget (1984/2005), a afetividade é a energética da ação, da qual dependerá o funcionamento da inteligência, não havendo como separar a cognição da afetividade. Assim, para o autor, não há solubilidade entre inteligência e afetividade, entre conhecer e desejar, sendo a afetividade a força motriz para o ato de conhecer, o mecanismo que origina a ação e o pensamento. Dessa forma, a afetividade, entendida como os sentimentos e as emoções, não se relaciona somente com essas questões, mas também com questões intelectuais, que englobam interesses, simpatia, antipatia e questões morais (Piaget 1984/2005).

Ressalta-se a constatação de que a afetividade tem a influência de elementos cognitivos, assim como a cognição se influencia com a afetividade, sendo elementos interdependentes. (Piaget 1984/2005). Para Piaget, “ter vontade significa possuir uma escala de valores suficientemente resistente para a ela se referir no decurso de conflitos” (Piaget, 1972, p. 329). Assim, a vontade é um instrumento de autorregulação em situações de conflito, essencial para a formação da personalidade autônoma, na medida em que não deixa o sujeito em favor de seus desejos imediatos. Para isso, é necessário que os valores sejam conservados, o que precisa ser trabalhado e cultivado na Educação (Prestes, Castro, Tudge & Freitas, 2014).

Um aspecto importante a considerar, quando se pensa em formas de enfrentamento do *bullying*, é o fato de que só se consegue ver valor no outro depois

de ver valor em si mesmo, por isso é preciso construir o autorrespeito, pois, quanto mais a pessoa age de forma moral, mais respeito de si ela tem e, assim, mais respeito pelo outro (Tognetta, 2009). A escola é um ambiente propício para o trabalho com o autorrespeito, pois possibilita uma série de trabalhos para o desenvolvimento do mesmo e também de relações entre pares, nas quais o respeito mútuo pode ser trabalhado.

A escola, no entanto, também é compreendida como um espaço onde muitos problemas de interação e comportamento aparecem, porém não é preciso encará-los como algo a ser evitado, mas como uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo assim, a escola deve promover momentos de convivência para favorecer a construção de uma moral autônoma. Nesse sentido, também é função social da escola propiciar possibilidades para que sejam trabalhadas habilidades pró-sociais, como a empatia, a cooperação e a amizade (Felden & Cunha 2011). No trabalho com essas habilidades, podem ser inseridos programas *antibullying*, que vêm, exatamente, para reduzir esse tipo de violência e trabalhar na sua prevenção.

As crianças não se educam moralmente sozinhas. Quando as crianças ainda não sabem o que fazer, quais regras seguir, quem as ensina e educa são os adultos, tidos pela criança como autoridades (Tognetta, 2015). No processo de desenvolvimento moral, é preciso passar pela heteronomia, na qual a regra é externa e, por isso vem do outro. Essa autoridade é dada, naturalmente, aos pais, na convivência familiar, porque a criança os ama e admira (Tognetta, 2015). Essa autoridade também pode vir dos educadores, porém, ao contrário dos pais, essa autoridade não é natural e precisa ser construída, por meio de um vínculo, ou seja, o educador precisa se tornar alguém admirável para essa criança (Tognetta, 2015).

No que diz respeito ao *bullying*, é preciso que um adulto apresente os princípios das regras para as crianças e, de forma mais específica, mostre ao autor do *bullying* que suas ações são inaceitáveis e que é preciso reparar o que fez (Tognetta, 2010). Nesse sentido, La Taille (2002) salienta que só se torna confiável alguém que teve alguém em quem confiar no despertar do seu senso moral. Assim, é importante que o aluno confie nos professores e que esses o ajudem a se desenvolver moralmente.

1.6 Aspectos Históricos da Inclusão

O preconceito em relação às pessoas com deficiência não é algo da contemporaneidade, visto que já ocorria desde os mais remotos tempos. De acordo com Pessoti (1984) não há documentos sobre conceituações ou mesmo atitudes em épocas anteriores à Idade Média, e mesmo nessa época, os registros são escassos, o que dá margem a especulações de extremismos mais ou menos prováveis. No entanto, sabe-se que em épocas em que a caça, a pesca, a procura por abrigo em cavernas e os deslocamentos eram constantes, era necessário que cada um fosse independente e ainda participasse e colaborasse com o sustento do grupo, o que levaria à eliminação do indivíduo com uma deficiência natural ou adquirida, devido às suas incapacidades de sobrevivência e de colaboração (Bianchetti, 1995; Guhur, 1994). Essas situações ainda ocorrem em várias tribos indígenas, que vivem de forma bastante similar à que se descreveu (Suzuki, 2007).

Assim, na Grécia Antiga, a criança com deficiência era eliminada. A visão preponderante sobre as pessoas com deficiência era de que elas dificultavam a sobrevivência do povo, devido ao corpo disforme ou à ausência de funções que lhes garantiam o vigor e a força, aspectos importantes para a agricultura e a guerra

(Carvalho-Freitas & Marques, 2007). Os atributos valorizados eram a ginástica, a dança, a estética, o corpo perfeito, a vida agitada da *pólis* e a boa argumentação (Bianchetti, 1995). Assim, por meio da prática da “exposição”, isto é, por abandono, as crianças com deficiência morriam por inanição e essa eliminação era inclusive admitida legalmente (Amaral, 1994; Pessoti, 1984). As crianças com deficiência somente eram admitidas mediante comprovação da sua função social (Carvalho-Freitas & Marques, 2007).

Cabe salientar que em cada fase histórica as ideias sobre as deficiências se relacionavam a religiões e a contextos específicos (Campos & Martins, 2008). Graças ao cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a possuir alma e a serem consideradas filhas de Deus, o que fez com que escapassem do abandono, passando a ter o *status* de pessoa (Pessoti, 1984). Destaca-se a influência do cristianismo, com o exemplo do bispo de Myra, Nicolau, que no século IV da era cristã, acolheu e alimentou crianças deficientes e abandonadas (Pessoti, 1984).

No contexto judaico-cristão, por exemplo, a criança com deficiência não era morta ao nascer, pois valores como amor, compaixão e tolerância estavam presentes. Porém, o estigma permanecia presente, pois a deficiência era vista como sinônimo de pecado, embora houvesse também a ideia de que essas condições provinham de projetos divinos (Bianchetti, 1995; Guhur, 1994).

De acordo com Pessotti (1984), a primeira instituição para acolher as pessoas com deficiência surgiu na Bélgica no século XIII e por volta de 1300 foi feita a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência, e sobretudo, com os bens das pessoas com deficiência intelectual. Nessa época, considerava-se que a pessoa com deficiência merecia sobreviver, seja por ter alma, por ter bens ou por ter direito à herança (Pessoti, 1984). Na Inglaterra, assim como em toda

Europa, as pessoas com deficiência intelectual mantiveram o *status* de filhos de Deus com significados teológicos e religiosos paradoxais, pois ao mesmo tempo seriam escolhidos, isto é, eleitos de Deus e expiadores de culpas alheias (Pessoti, 1984).

Assim, nesse período, a pessoa com deficiência passou a ganhar alimentação, abrigo, e até algum conforto. No entanto, como ganhou a “cristandade”, esse indivíduo tornou-se passível de exigências éticas e religiosas. Assim, aquilo que os fez cristãos também os fez culpados pelas suas deficiências, justificando-as pelos seus pecados ou de seus antepassados, tornando-os merecedores do castigo divino e humano caso tivessem condutas consideradas imorais (Pessoti, 1984). Alguns admitiam a crença de que eram possuídos pelo demônio e aconselhavam exorcismos com flagelações, na tentativa de expulsá-lo. Essa rejeição se demonstrava na ambiguidade proteção-segregação. Ao longo do tempo, atenuou-se o castigo, transformando-o em confinamento. Alguns inclusive entendiam que o castigo era uma caridade, pois era a possibilidade de salvar a alma de um cristão e livrar a sociedade da conduta dessas pessoas (Pessoti, 1984).

A inquisição católica sacrificou também como hereges e endemoniados alguns deficientes intelectuais, entre loucos e adivinhos (Pessoti, 1984). As pessoas com deficiência intelectual poderiam cair nas garras da inquisição. Havia métodos para que os deficientes intelectuais, sobretudo os donos de bens, fossem colocados em grande risco, pois seus bens iriam para os próprios inquisidores, para sua família ou para a própria inquisição enquanto organização, cabendo prêmios e indulgências aos delatores (Pessoti, 1984). Convém salientar que o desregramento erótico, comumente encontrado em pessoas com deficiência intelectual, ou mesmo a homossexualidade, já era motivo de condenação (Pessoti, 1984).

Cabe salientar que o “fazer-se de tolo” era visto como uma forma de tentar escapar da inquisição. Muitas pessoas com deficiência eram colocadas nessa categoria. Havia um documento, o *Directorium Inquisitorium*, de Nicolau Emérico, segundo o qual era necessário checar os olhos das pessoas que se “faziam de tolas” para reconhecer se eram adivinhadores ou bruxos. Ter “olhos tortos”, segundo esse documento, era considerado a prova de que essas pessoas eram adivinhadores ou bruxos. Esse documento considerava a presença de “olhos tortos” [estrabismo] como uma manifestação de visões, contato com aparições e conversas com espíritos maus (Pessoti, 1984, p.7), o que aumentava as injustiças. Deve-se destacar que importantes figuras da reforma protestante, como Lutero, Melanchthon e Calvino tinham essa mesma concepção, sendo que o último comandou pessoalmente a “caça às bruxas” em Genebra em 1545. (Pessoti, 1984).

No período da baixa Idade Média, início do século XIV, as pessoas com deficiência eram acolhidas e tratadas, porém com a transição do feudalismo para o capitalismo, mudanças nas relações de trabalho repercutiram nas relações sociais das pessoas com deficiência (Pessoti, 1984). Houve também mudanças profundas nas relações entre camponeses e proletários, bem como modificações das forças produtivas e do processo de articulação das riquezas, o que fez com que os valores do cristianismo saíssem do primeiro plano. A partir daí surgiu uma nova visão de mundo e de homem, ocasionando também uma ruptura com a maneira de olhar a pessoa com deficiência (Guhur, 1994). Na medida em que não podia trabalhar por sua incapacidade ou ociosidade, a pessoa com deficiência passou a ser condenada ao isolamento, por não participar do processo de produção de riquezas (Guhur, 1994).

O médico e alquimista Paracelso escreveu um livro em 1526, publicado postumamente em 1557, intitulado “Sobre as doenças que privam o homem da razão”, no qual não mais considerava a deficiência no campo teológico, ainda que mantivesse uma visão supersticiosa (Pessoti, 1984). Atoos bizarros ou inexplicáveis eram considerados produtos de forças cósmicas ocultas e admitiu-se a origem patológica de demências ou “amências” (Pessoti, 1984). Sua obra é considerada uma obra científica sobre a deficiência (Campos & Martins, 2008).

Uma contribuição parecida foi a do físico e matemático Jerônimo Cardamo⁴, o qual afirmou que loucos e deficientes eram vítimas de poderes especiais, mágicos e desordenados, que, por essas razões, precisavam de atenção médica (Pessoti, 1984). Jerônimo Cardamo também se preocupou com a pedagogia e com as instituições para as pessoas com deficiência (Pessoti, 1984). Seus estudos contribuíram muito para a educação de pessoas com deficiência auditiva, pois definiram que a surdez não prejudica a aprendizagem. Cardamo teria afirmado que a escrita poderia representar o som da fala ou representar ideias, assim a surdez não era um impedimento para a aprendizagem (Martins, 2009). Em 1534, a natureza patológica da loucura e da deficiência intelectual passou a ser norma da jurisprudência na Inglaterra, desautorizando visões supersticiosas, o que contribuiu para o avanço na área (Pessoti, 1984).

No período do Renascimento elevou-se a importância da razão. A explicação da deficiência deixou o campo da religiosidade e passou para o campo científico (Carvalho-Freitas & Marques 2007). O que antes era explicado de forma metafísica, passou a ser relacionado com disfuncionalidade. Foi nessa época que

⁴Jerônimo Cardamo foi, segundo a Infopédia, um importante cientista reformador ao lado de Copérnico, escreveu mais de duzentos trabalhos sobre medicina, matemática, física, filosofia, religião e música.

as pessoas com deficiência passaram a ser produtivas, sobretudo com atividades artesanais, trabalhando em algo que poderia ser rentabilizado. A pessoa com deficiência passou, então, a ser vista como suscetível ao treino e à educação, porém, com a industrialização e com os avanços científicos, ocorreu paradoxalmente um retrocesso, pois novamente essas pessoas foram isoladas em instituições (Campos & Martins, 2008). Assim, para que não constrangessem a sociedade, as pessoas com deficiências eram tratadas a partir de condutas médico/hospitalares e de práticas de segregação e confinamento (Carvalho-Freitas & Marques 2007), como já havia ocorrido em outras épocas.

Somente no Iluminismo, a igualdade no *status* moral ou teológico passou a ser também igualdade civil e de direito, assim essas pessoas passaram a ser caritativamente acolhidas em conventos, igrejas ou mesmo por pessoas “beneméritas”, que os abrigavam em troca de pequenos serviços (Pessoti, 1984). Nessa época, enquanto algumas pessoas com deficiência permaneciam com suas famílias, outras perambulavam entre os campos e as cidades, conseguindo alimento e abrigo temporários ou eram adotadas por aldeias, as pessoas dessas aldeias as usavam no intuito de aplacarem os deletérios da cólera de Deus e protegerem-se de feitiços e maldições (Guhur, 1994).

Posteriormente, as ideias de Locke e Rousseau influenciaram positivamente a sociedade, que começou a organizar uma pedagogia especial, a qual se generalizou pela Europa (Campos & Martins, 2008). A obra de Locke revolucionou de forma definitiva as obras vigentes em sua época sobre a mente humana e suas funções, bem como o dogmatismo ético cristão (Campos & Martins, 2008). Locke defendia a teoria de que ninguém nasce com ideias inatas, ou seja, os indivíduos

aprendem pelos sentidos, e que essa metodologia experimental é válida para todas as pessoas (Campos & Martins, 2008).

A partir de 1670, Locke começou a se preocupar com o fato de que os princípios da moral não poderiam se estabelecer de forma sólida sem que se soubesse a capacidade das pessoas de reconhecer quais objetos estariam ao seu alcance ou acima de sua compreensão. A partir dessa concepção, Locke formulou o livro *Essay Concerning Human Understanding*, publicado em 1690, com uma forte base filosófica e crítica. Neste livro há uma visão naturalista, não mais com o dogmatismo ético e cristão da atividade intelectual com suas implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias no campo da deficiência mental. A meta de Locke era mostrar a natureza e as limitações do entendimento humano para respaldar a tolerância religiosa e filosófica no lugar do preconceito e da rigidez dogmática (Pessoti, 1984). Locke influenciou o pensamento educacional de Rousseau, de Candillac, e de Jean Itard (Pessoti, 1984). Locke teve um papel fundamental ao entender a deficiência como carência de experiências sensoriais e/ou de reflexões sobre as ideias geradas pelas sensações (Pessoti, 1984).

Mesmo com esses avanços, o preconceito em relação às pessoas com deficiências permaneceu. Pode-se citar como exemplo Francis Galton que, a partir de fatores positivistas e darwinistas, defendia o argumento de que a raça humana estaria em constante evolução biológica e que a “miséria” seria produzida pela incapacidade de espíritos e corpos de se adaptarem a essa evolução (Limonic, 2004). A concepção de Darwin, sobre a evolução das espécies e de Mendel sobre a hereditariedade fez com que se discutisse na Alemanha e em outros países europeus a possibilidade de eliminação de indivíduos classificados como incapacitados antes da ocupação nazista (Carvalho-Freitas & Marques 2007).

Muitas práticas de eugenia foram observadas e atingiram seu ápice na Alemanha Nazista, na qual as pessoas com deficiência intelectual, junto com outras pessoas consideradas indignas de viver, como homossexuais, negros e judeus foram mortos pelo programa “Operação Eutanásia” (Alves, 2017; Carvalho-Freitas & Marques, 2007). As vítimas desse programa não eram doentes terminais, nem tampouco pessoas em sofrimento, mas sim foco de uma campanha para uma nova medicina do Terceiro Reich, que buscava uma modernização da medicina e da eliminação dos casos que não obtinham sucesso com a medicina existente (Alves, 2017; Carvalho-Freitas & Marques, 2007).

Após o final da Segunda Guerra Mundial, as teorias eugenistas foram desacreditadas e a visão sobre as deficiências foi profundamente modificada. O saldo de duas guerras foi muitos sobreviventes mutilados e com perturbações mentais, o que fez com que a sociedade precisasse buscar respostas possíveis e mudanças para garantir sua sobrevivência. Muitos ex-combatentes, apesar de mutilados pela guerra, e por isso deficientes, detinham capital social e cultural diferenciado e eram vistos como pessoas que tinham muito a contribuir com a sociedade (Alves, 2017; Carvalho-Freitas & Marques, 2007; Correia, 1999). Assim, como na Grécia Antiga, a inserção social da pessoa com deficiência estava condicionada à comprovação efetiva de sua contribuição em relação ao trabalho (Alves, 2017; Carvalho-Freitas & Marques, 2007; Correia, 1999).

1.7 Terminologias e Legislação sobre a Inclusão

Um aspecto importante para que as pessoas com deficiência não sejam estigmatizadas e para que o preconceito não seja perpetuado é o uso de uma terminologia adequada (Sasaki, 2003; Mantoan, 2004). A nomenclatura utilizada para tratar da pessoa com deficiência também percorreu um longo caminho ao

longo da história. O termo “anormal” foi utilizado por um período em que a sociedade acreditava na normalidade das pessoas sem deficiência (Jannuzzi, 2012; Sasaki, 2003).

Ao longo do tempo foram também usados termos como pequenos infelizes, mentecaptos, retardados, *anormaes* da inteligência, *atypical children*, *exceptional children*, passando também pelos termos anormais completos ou anormais incompletos (Jannuzzi, 2012). Termos como aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido e indivíduo com capacidade residual foram utilizados até a década de 1980 (Cerqueira, Viégas & Silva, 2009; Sasaki, 2003). Era comum utilizar o termo excepcional para crianças com deficiência intelectual, retardado mental e até mongoloide ou mongol para pessoas com síndrome de Down, termos que enfocavam e reforçavam suas deficiências (Cerqueira et al., 2009; Sasaki, 2003).

Em 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começou-se a usar o termo pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa fez com que a palavra deficiente tivesse a função de adjetivo e não mais de sujeito (Sasaki, 2003). Paulatinamente, passou-se a usar a expressão pessoa portadora de deficiência e posteriormente apenas utilizou-se a expressão portadores de deficiência (Sasaki, 2003). No entanto, esse termo não foi considerado adequado, pois as deficiências não são como objetos que ora são portados, ora não (Sasaki, 2003). Por isso, posteriormente surgiu o termo pessoas com necessidades especiais, da qual originou o termo portadores de necessidades especiais, porém, com o tempo, o termo necessidades especiais passou a ser utilizado como significado próprio, sem substituir o termo pessoa com deficiência (Sasaki, 2003).

Posteriormente, passou-se a usar o termo pessoas especiais, como redução da expressão pessoas com necessidades especiais, um eufemismo que não foi

aceito por muito tempo (Sassaki, 2003). Finalmente, na década de 1990, passou-se a utilizar a expressão pessoas com deficiência, a qual tem sido defendida e utilizada até hoje por especialistas da área (Cerqueira et al., 2009; Mantoan, 2015; Sassaki, 2003).

No que se refere à legislação sobre a inclusão, atribui-se à Itália o mérito de ser o primeiro país a legislar sobre o tema da Educação Inclusiva, ainda em 1971, e a introduzir um novo sistema educacional radical acerca da Inclusão em 1975 (Mittler, 2007). A introdução desse novo sistema envolveu o fechamento de grande parte das escolas especiais e a transferência dos alunos dessas escolas para escolas de seus bairros, dentro do conceito de integração, que se difere do processo de inclusão (Mittler, 2007). Durante esse processo, ocorreram muitas controvérsias e apesar da Educação italiana não estar pronta, na época, para responder às necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, os esforços para que esse sistema tivesse sucesso foram intensivos (Mittler, 2007).

No Brasil, desde a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a Educação é considerada um direito de todos. A inclusão de pessoas com deficiência em escolas e classes regulares está assegurada pela constituição em seu artigo 208 (Brasil, 1988), que, em seu terceiro inciso dispõe que o dever do Estado com a Educação Especial será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A lei é pautada na concepção de que a sociedade é homogênea, e, por isso, a escola também o deve ser (Brasil, 1988). Outras leis e políticas também asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência na rede regular. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990),

por exemplo, afirma que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado no caso de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

A declaração de Salamanca de 1994, embora não tenha peso de lei, é definida como um acordo entre os países das Nações Unidas (Unesco, 1994). Esse acordo teve como objetivo colaborar com a questão da inclusão ao afirmar que os Estados devem assegurar que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. Assim, coube aos países participantes dessa convenção a busca da educação para todos, dentro do sistema regular de ensino por meio de políticas educacionais favoráveis (Unesco, 1994).

A Lei 9.394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que possui um capítulo específico para a educação especial, veio reafirmar essa tendência estabelecendo em seu artigo 58º a preferência da colocação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializado, sempre que necessário (Brasil, 1996). Esse mesmo artigo tem extrema importância ao preconizar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para esses educandos, visando ainda assegurar a formação adequada dos professores para a realização deste trabalho. No mesmo sentido, o artigo 60º dessa mesma lei, preconiza a preferência pela ampliação do atendimento desses educandos na rede pública regular de ensino (Brasil, 1996).

O decreto nº 3.298/99 (Brasil, 1999) deu nova regulamentação à Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, que tem, entre outras, a diretriz de incluir as pessoas com deficiência e respeitar suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, à edificação

pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Esse mesmo decreto (3.298/99) regulamenta a lei nº 7.853/89, consolidando-a e dando outras providências que incluem aspectos da Convenção de Guatemala, convenção interamericana realizada em 1999 para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (Brasil, 1999).

A LDBEN foi complementada em 1999, dando aos pais e aos próprios educandos a opção do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo do AEE é auxiliar a inclusão escolar trabalhando o desenvolvimento do aluno com deficiência, em horário diferente de suas aulas regulares, sem o objetivo de substituí-las, mas de trabalhar com o desenvolvimento das estruturas de aprendizagem específicas (Brasil, 1999).

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) colocam todas as políticas educacionais na linha da inclusão e determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos na rede regular de ensino, o que faz com que as escolas tenham a necessidade de se adequarem às pessoas com deficiência (na diretriz ainda denominados “educandos com necessidades educacionais especiais”). No seu artigo 2º, afirma-se que o AEE deve ser trabalhado de forma a complementar ou suplementar o ensino regular. Deve-se ressaltar que, apesar da lei reforçar que o AEE deve ser complementar ou suplementar ao ensino regular, sabe-se que, na prática, existe a possibilidade de que o ensino regular seja substituído informalmente pelo AEE, comprometendo a Educação Inclusiva prevista. Tal ocorre, pois muitos alunos matriculados no AEE não frequentam o ensino regular assiduamente, ao contrário, dão preferência ao AEE.

Em 2001, pelo Decreto nº 3.956, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção de Guatemala, resultando na entrada em vigor do princípio da não-discriminação (Brasil, 2001). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2007, auxiliou na conquista da adoção de medidas individualizadas de apoio para ajudar no desenvolvimento acadêmico e social dessas pessoas (Brasil, 2009). Há, ainda, a Política Nacional de Educação Especial já na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que colabora na regulamentação da Inclusão (Brasil, 2008).

Em 2015, o Brasil aprovou a Lei Brasileira de Inclusão [LBI] (Brasil, 2015a) que, garante o direito à vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à habitação, à reabilitação, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e lazer, ao transporte e à mobilidade. Essa lei trouxe mudanças para a área da educação, avançando em questões relativas à acessibilidade, ao combate ao preconceito e à discriminação. Além disso, essa Lei assegura a oferta do sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino e estabelece a adoção de um projeto pedagógico que institucionaliza o AEE.

Em relação à educação, a LBI prevê a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e também a oferta de formação continuada para o AEE. A LBI prevê ainda tradutores e intérpretes de LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

1.8 Integração e Inclusão das Crianças com Deficiência

Ainda que haja legislação favorável à inclusão, os desafios ainda são imensos. Ao longo da história, criaram-se variadas formas de exclusão, não somente de pessoas com deficiência, mas de todos considerados diferentes de

alguma forma pela sociedade (Bueno, 1999). Afirma-se que a escola é um reflexo da sociedade na qual está inserida, o que faz ser necessário um rompimento de paradigmas sociais para que a inclusão seja efetiva. Assim, o trabalho em direção a uma sociedade mais inclusiva deve começar bem antes das crianças irem à escola (Mittler, 2007).

As diferenças entre as pessoas estão por toda parte. Essas diferenças são oriundas do tipo de vida que cada pessoa leva, das condições culturais, políticas, econômicas, sociais, de gênero, de orientação sexual e da etnia (Bueno, 1999; Mittler, 2007). Mantoan (2000) define a inclusão como a capacidade de reconhecer, entender, conviver e compartilhar com pessoas que são diferentes. A autora afirma que a convivência com o diferente é um ganho para todos e que vivenciar essas experiências ainda na infância pode evitar preconceitos futuros. Entretanto, há ainda muita exclusão das pessoas com deficiência e, em diferentes situações, as práticas de segregação são justificadas por incapacidades da própria pessoa com deficiência (Mantoan, 2015).

A integração surgiu na década de 1960 e, até os anos de 1990, foi o norteador do atendimento educacional às pessoas com deficiência. O uso mais comum do termo integração é para designar a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares (Mantoan, 2015). Deve-se salientar que o processo de integração se difere do processo de inclusão. No processo de integração o aluno com deficiência tem a oportunidade de transcorrer o sistema escolar, do sistema especial à escola regular (Mantoan, 2015). Mas, nesse processo, nem todos os alunos com deficiências entravam nas turmas regulares, pois deviam passar por uma seleção prévia. Portanto, o processo de integração previa uma inserção parcial, já que os serviços de educação ainda eram segregados, em turmas

especiais para as crianças com deficiência e em turmas comuns para crianças sem deficiência (Mantoan, 2015).

Sendo assim, na integração havia a ideia de justaposição do ensino especial ao regular, o que perpetuava a exclusão (Mantoan, 2015). A escola somente possibilitou que os alunos que se adequassem a ela permanecessem, sem que ela precisasse realizar mudanças efetivas. Nesse modelo de escola, havia turmas especiais dentro do ensino regular, o que permitia que esses alunos participassem somente em parte da educação regular (Mantoan, 2015).

A escola que faz a integração é uma escola semelhante à tradicional, na qual os alunos com deficiência recebiam tratamento diferenciado e pouco contribuíam de fato para a inclusão. Na integração, a estrutura da escola não se modifica em nada (Rodrigues, 2006). Essa forçada adaptação à escola não ocorria somente com pessoas com algum tipo de deficiência, mas com todos os que não se adaptavam ao modelo educacional vigente (Rodrigues, 2006).

Na década de 1990, o termo inclusão, que já era usado sobretudo nos Estados Unidos, começou a ser amplamente divulgado (Mendes, 2006). Porém, apesar de toda a questão de direitos das pessoas com deficiência relacionada à inclusão, há também uma necessária contextualização política, econômica e social, que ocorreu na década de 1990. Esses aspectos contextuais culminaram em mudanças educacionais que estavam vinculadas à adequação aos postulados do Projeto Neoliberal, visando: (a) atenuar seus efeitos sobre a população mais empobrecida e (b) levar à Educação a todas as camadas da população (Souza, 2016).

Após esse período, com o esgotamento desse modelo educacional, houve um momento oportuno de mudanças, geradas pelas transformações sociais e

tecnológicas, o que culminou em rompimentos de fronteiras entre disciplinas e estabeleceu novas dinâmicas interpessoais (Souza, 2016). Assim, a escola precisou se abrir ao novo e deixar de anular ou marginalizar as diferenças. A teoria da escola inclusiva afirma que as diferenças humanas são normais e que o ensino deve adaptar-se a elas, e não o contrário, como muitos ainda acreditam (Bueno, 1999).

Na concepção escolar inclusiva, a escola que inclui deve ser modificada, transformada, e, por isso, exige novas perspectivas educacionais. Há a necessidade de aceitar a heterogeneidade como padrão, pois a mesma é produzida a todo o momento (Mantoan, 2003). Porém, essa proposta revolucionária de incluir todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou deficiências em uma única modalidade, que é o ensino regular, encontra diversos entraves como a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial (Mantoan, 2007). Para que a escola dê conta dessas diferenças, são necessárias modificações estruturais arquitetônicas e pedagógicas radicais, pois o que ocorre efetivamente é somente a integração dos educandos, que precisam adaptar-se à escola e à toda sua estrutura e não a inclusão (Mantoan et al., 2010; Mittler, 2007).

Assim, a inclusão escolar é complexa, porque implica lidar com culturas, desejos, sentimentos distintos e, também, por envolver novos desafios e esforços. É também necessária uma séria mudança de paradigmas para que a escola de qualidade almejada pela sociedade seja, de fato, para todos, de modo que as diferenças sejam valorizadas, e enriqueçam o aprendizado de todos (Mantoan, 2004).

Para a efetivação da escola inclusiva, o currículo escolar precisa: (a) ser revisto e flexibilizado, dando possibilidades educacionais de atuar também sobre

as dificuldades de aprendizagem, (b) adequar-se às peculiaridades da comunidade na qual a escola está inserida e (c) garantir que todos os alunos participem de maneira efetiva da programação da escola (Mantoan, 2004). A inclusão é uma mudança de perspectiva educacional, que não se restringe às pessoas com deficiência ou com dificuldade em aprender, mas a todos os alunos, sem discriminação, atingindo também os que fracassam na sala de aula, o que causa grande impacto nos sistemas de ensino (Mantoan, 2015).

Para que a inclusão ocorra, é preciso que as barreiras humanas, materiais, financeiras, político-pedagógicas e organizacionais, que travam o processo de inclusão sejam transpostas (Edler-Carvalho, 2005). Há apelos moralizantes e sentimentais da inclusão que desconsideram condições concretas, influências e modelos que regem as políticas públicas. A inclusão educacional se refere não somente às dificuldades escolares dos alunos, mas a todo um sistema de ensino e às escolas em si, na medida em que tem como maior objetivo desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e avaliações compatíveis com essas práticas (Edler-Carvalho, 2005).

De maneira ampla, Stainback e Stainback (1999, p. 21) definem a educação inclusiva como:

[...] a prática da inclusão para todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas e não apenas que estejam lá recebendo a indiferença de seus pares e dos professores (Stainback & Stainback, 1999, p. 21).

A indiferença de professores e colegas é muito prejudicial, pois são necessárias intervenções que desafiem a exclusão escolar e a escola, que, por sua

vez, pode fazer muitas mudanças a partir do seu Projeto Político Pedagógico [PPP] (Tognetta & Vinha, 2010).

As mudanças necessárias no PPP já estão previstas no acordo de Salamanca (Unesco, 1994), segundo o qual pode ocorrer a priorização de algumas áreas e alguns conteúdos em detrimento de outros. Sabe-se que existem conteúdos que são essenciais para a continuação da aprendizagem e que, dessa forma, precisam ser retomados para garantir o domínio e a consolidação dos mesmos. Assim, conteúdos menos importantes podem ficar em segundo plano, sem que isso corresponda a um problema no processo educativo (Unesco, 1994). Embora se saiba da importância das adequações curriculares e dos acertos no PPP, essas ações isoladamente não resolvem todos os problemas básicos dos alunos com deficiências.

Todo esse trabalho requer formação adequada, preparo profissional e, em alguns casos, o uso de tecnologias assistivas (Mantoan et al., 2010). O que ainda tem acontecido, na maioria das instituições escolares que dizem ser inclusivas é que, se a criança consegue encaixar-se, apesar das limitações causadas pela deficiência, ela permanece na mesma escola (escola regular). Porém, aquelas crianças que, por maiores dificuldades ou limitações, não conseguem se adaptar à escola acabam saindo da instituição (Tognetta, 2010), isto é, o mesmo que ocorria na integração.

A escola que pretende ser inclusiva precisa desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem a contribuição de cada aluno para a construção do conhecimento. Tudo isso precisa ser feito de maneira que a escola possa ter qualidade acadêmica, interação dos colegas entre si e com os educadores, sem qualquer tipo de discriminação (Mantoan et al., 2010). Dessa forma, ao dar espaço

às diferenças, vai se minimizando o preconceito e abrindo caminhos para formas variadas de participação e aprendizagem, sem que isso deixe margem para simplificações ou empobrecimento do currículo escolar (Mantoan, 2015).

Um estudo cujo objetivo foi investigar o ensino de crianças com deficiência múltiplas a partir da concepção de pais e professores, por meio de entrevistas semiestruturadas e observações no ambiente escolar, mostrou que tanto os pais como os professores sentem um profundo descrédito quanto à aprendizagem desses alunos (Silveira & Neves, 2006). Esses resultados chamam a atenção no sentido de se repensar a formação dos profissionais da educação, principalmente em relação à predisposição para compreender o aluno com múltiplas deficiências como sujeito capaz de aprender. A seguir, apresenta-se a literatura encontrada sobre os assuntos centrais deste estudo: *bullying* e inclusão.

1.9 *Bullying* com crianças com deficiência

A inclusão é o contrário da exclusão e é o atual ato da Educação Especial na qual se revisita, desvela e entende o passado das práticas de Educação Especial e que possibilita reconhecer a melhor prática de se acompanhar as relações sociais e educacionais com as pessoas com deficiência (Possa, 2016). Porém, isso não garante o cessar do preconceito, nem tampouco o *bullying* oriundo dele.

As crianças, enquanto colegas, têm um papel importante no desenvolvimento e na manutenção do ambiente em que o *bullying* ocorre (Salmivalli, 2001). A relação entre crianças com deficiência e seus pares pode ser afetada de diferentes maneiras. Por exemplo, essas crianças podem apresentar dificuldades na formação de relações interpessoais em função de suas limitações físicas ou intelectuais para o desenvolvimento das habilidades sociais (King et al.,

1997). Esses aspectos podem levá-las a um baixo *status* social e à rejeição (Frederickson et al., 2007), o que pode contribuir para que ocorram situações de *bullying*.

Se o *bullying* pode emergir do preconceito, a rejeição às diferenças é um fato de grande relevância na ocorrência desse fenômeno, sendo que, na maioria das vezes, as diferenças são motivos para agressão (Lopes Neto, 2005). Nesse sentido, evidências sugerem que as crianças com deficiência podem enfrentar o *bullying* com mais frequência do que as sem deficiência (MacArthur & Gaffney, 2001). Dados de diferentes estudos indicam que crianças com deficiências correm mais riscos de sofrer *bullying* e que este risco pode ser duas a três vezes maior do que o das demais crianças (Fante, 2005; Sullivan, 2015).

Outros estudos internacionais também afirmam que os alunos com deficiência correm mais riscos de se envolverem no *bullying* (Frederickson & Furnham, 2004; Lindsay, Dockrell & Mackie, 2008; Mishna, 2003; Savage, 2005), seja como autor ou alvo. Algumas evidências empíricas indicam que alunos com deficiência podem exibir maiores índices de comportamento agressivos e desafiadores e, por esse motivo, estarem mais envolvidos no fenômeno (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011). Nesse sentido, é importante ressaltar que alunos com deficiência podem apresentar mais ações de *bullying* ou comportamentos agressivos do que os demais (Kaukiainen et al., 2002; Kuhne & Weiner, 2000; Unnever & Cornell, 2003b). Isso pode ocorrer quando os alunos com deficiência apresentam um comportamento desafiador ou ações de ataque em relação aos colegas (Frostad & Pyl, 2007). No entanto, é necessário cuidar das generalizações, uma vez que para que seja caracterizado o *bullying* é necessário

que haja a intenção do autor em causar a agressão e a depender do tipo de deficiência não é isso que ocorre efetivamente.

No que se refere a ser alvo de *bullying*, muitos estudos indicam que alunos com deficiência sofrem mais situações de vitimização do que seus pares sem deficiência (Rose et al., 2011). Embora possa parecer o contrário, não são as crianças com deficiências severas que mais sofrem o *bullying*. Estudos indicam que o fenômeno é mais frequente em crianças com deficiências leves ou moderadas (Mooney & Smith, 1995). Isso ocorre, pois, muitas vezes, as provocações são ignoradas pelas crianças com deficiências mais severas, que não se percebem como alvos de provocações (Mooney & Smith, 1995). Por exemplo, os resultados de um estudo que comparou o preconceito contra pessoas com deficiência física com o preconceito contra as pessoas com deficiência intelectual mostraram que as pessoas com deficiência física são mais discriminadas do que as pessoas com deficiência intelectual (Crochík, 2003). Embora esse estudo não seja específico sobre *bullying*, seus resultados ajudam a entender como ocorria o *bullying* em relação às crianças com deficiência, caso o preconceito se transformasse nesse tipo de violência.

Um outro estudo investigou a prevalência de diferentes tipos de *bullying* e vitimização entre 178 alunos gregos de 10 a 12 anos que participam de programas de educação especial (Andreou, Didaskalou, & Vlashou, 2015). Os resultados mostraram que os participantes estavam mais envolvidos ativamente no *bullying* e na vitimização, com taxas mais altas de vitimização (Andreou, et al., 2015). Tanto o *bullying* como a vitimização foram associados à solidão, à insatisfação social e à autoeficácia para interações entre pares (Andreou, et al., 2015). Além disso, esses

dados forneceram evidências de que os alvos podem ser um grupo distinto em termos de níveis elevados de solidão (Andreou, et al., 2015).

Um estudo recente, cujo objetivo foi abordar o preconceito e o *bullying* ao longo da vida de uma professora surda de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mostrou que a participante sofreu preconceito e episódios de *bullying* durante sua passagem pela escola regular (Santos & Molon, 2016). Sentimentos de menosprezo e opressão emanados dos xingamentos de colegas durante sua permanência na escola foram evidenciados. Por essas razões, a participante deixou claro que sua experiência com a inclusão não foi positiva (Santos & Molon, 2016).

Apesar das diferenças encontradas na literatura sobre a temática, informações divulgadas na mídia indicam que, de fato, crianças com deficiência sofrem *bullying*. Esses relatos, facilmente encontrados na *internet*, contam histórias descritas por pais, professores e até mesmo adultos com deficiência que sofreram *bullying* durante toda sua passagem pela educação formal.

Por todas essas razões, é importante entrecruzar as duas temáticas, *bullying* e inclusão, para refletir sobre como minimizar sua ocorrência na escola e propiciar um melhor bem-estar às crianças com deficiência incluídas na rede regular de ensino. Além disso, pensar sobre *bullying* e inclusão pode propiciar a toda comunidade escolar um ambiente de respeito às diferenças, que aliado a um ambiente sócio moral cooperativo, pode ser um excelente instrumento educacional para a construção de importantes valores éticos.

1.10 *Bullying*, Inclusão e Formação Docente

Quando se pensa em inclusão escolar, as relações interpessoais devem ser cautelosamente analisadas, pois se sabe que comportamentos agressivos contra

alunos com deficiência podem, em muitos casos, se tornar *bullying* (Fante, 2005). A falta de preparo para lidar com as diferenças dos professores tem demonstrado a falta de preparo da sociedade para lidar com diferenças de qualquer ordem (Santos & Molon, 2016).

É de se esperar que os alunos incluídos sejam alvos de *bullying* (Freire et al., 2006), pois a perseguição que ocorre em relação aos que parecem frágeis, é uma das marcas do preconceito (Crochík, 2012). Nesse sentido, para Lopes Neto (2005), não há, na prática, diferenças entre o *bullying* escolar e o *bullying* praticado em relação às pessoas com deficiência em ambiente escolar ou fora dele.

As escolas regulares com orientação inclusiva devem ser acolhedoras da diversidade humana. Porém, nem sempre as interações sociais da escola ocorrem de forma respeitosa, tolerante e inclusiva, pois, muitas vezes, essas escolas são violentas, permeadas de atitudes segregadoras e preconceituosas (Castro & Almeida, 2012). Esse cenário faz com que haja uma situação favorável à prática de *bullying* contra pessoas com deficiência intelectual, sem que haja de fato ações de intervenção e enfrentamento do fenômeno (Castro & Almeida, 2012). Sabe-se que o mesmo ocorre com outros tipos de deficiência.

Embora a pessoa com deficiência intelectual, em geral, não tenha consciência sobre sua deficiência nem se sinta diferente das demais, o *bullying* fere a sua dignidade (Castro & Almeida, 2012). Outro aspecto importante no que se refere à pessoa com deficiência intelectual é o fato de que ela não possui os mesmos recursos para lidar com esse tipo de violência, portanto, não tem como se defender das situações de *bullying* e nem sempre consegue comunicar seu ocorrido (Castro & Almeida, 2012). Por essas razões, professores capacitados, que conheçam essas especificidades sobre as deficiências são necessários.

Nesse sentido, o elemento mais importante para o enfrentamento do fenômeno é a formação do professor (Ventura & Fante, 2011). As concepções e práticas dos professores frente ao *bullying* podem favorecer ou comprometer o processo de inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares (Castro & Almeida, 2012). Os resultados de um estudo que investigou as concepções de 10 professores - com formação superior que estavam cumprindo estágio probatório em escolas públicas de Ensino Fundamental de São Luiz/MA - sobre situações de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual mostraram que mesmo trabalhando em escolas inclusivas, os professores demonstram ter dificuldades em propiciar situações que possam efetivar aprendizagens significativas (Castro & Almeida, 2012). As concepções dos participantes sobre *bullying* foram consideradas simplistas, não abrangendo toda a complexidade do fenômeno, o qual ainda é confundido com brincadeiras. Esse dado causa preocupação, uma vez que a concepção do professor é primordial para que ocorram intervenções eficientes (Castro & Almeida, 2012).

Embora esse estudo tenha mostrado que os professores relacionam *bullying* a situações de intimidação, humilhação e preconceito, e que tal constatação sugira que eles tenham conhecimento sobre o fenômeno, outros resultados dessa pesquisa indicam que essa relação não é tão clara. Quando questionados se o *bullying* ocorria com crianças com deficiência intelectual em sua sala, muitos professores mencionaram que não, devido ao trabalho que realizam de conscientização. Entretanto, essa informação foi contradita posteriormente, pois metade dos entrevistados afirmou já terem presenciado cenas de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual (Castro & Almeida, 2012). Esses dados sugerem que, em várias situações, a exclusão é realizada pelos próprios

professores. Dessa forma, o desconhecimento e a falta de profissionalismo docente podem contribuir para uma cultura de estranhamento da diferença e de não intervenção no processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (Castro & Almeida, 2012).

Os resultados das pesquisas mencionadas indicam que embora tenham ocorrido avanços em relação à formação dos professores, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Nesse sentido, é necessário maior conscientização e profissionalização por parte dos docentes e das instituições educacionais para que seja possível traçar um caminho eficaz para o combate e a minimização das situações de *bullying* contra crianças com deficiência.

Um bom exemplo disso é o que foi feito em Lesoto, um pequeno país da África do Sul, que se destacou na vanguarda da Educação Inclusiva, apesar de seus problemas econômicos e sociais, pois colocou a Educação como prioridade e, em 1987, reuniu uma comissão para estudar a possibilidade da Educação para Todos (Mittler, 2007). O resultado dessa comissão foi um projeto-piloto em 1993. Para esse projeto, os professores, cujas escolas haviam sido selecionadas, passaram por um programa intensivo de três semanas, que gerou neles um compromisso com o programa e um sentimento de confiança e de empoderamento em seu trabalho (Mittler, 2007).

Os resultados do trabalho dos professores que fizeram parte dessa intervenção para trabalhar com crianças incluídas na rede regular de ensino foram positivos. Entretanto, após a avaliação do programa, percebeu-se que as habilidades observadas nos professores, que possibilitaram um trabalho eficiente com os alunos incluídos, não se deram devido às três semanas do programa intensivo, mas já eram claramente habilidades naturais de ensino desses

professores. Concluiu-se assim, que esses professores já praticavam a inclusão naturalmente em seu trabalho (Mittler, 2007).

A observação das habilidades dos docentes de Lesoto, ao lidarem com a inclusão na sua prática, somada às observações posteriores de outros docentes na mesma situação em diferentes lugares como Hong Kong e Bangladesh fez com que se pensasse se há realmente a necessidade de uma preparação intensiva e específica dos professores para que a Inclusão seja realizada, ou se eles já possuem essas habilidades e experiências com base na sala de aula regular (Mittler, 2007). Caso essa seja a realidade, os programas de capacitação de professores que trabalharam com a inclusão devem ser voltados para estimular as competências que já existem na escola, trabalhando principalmente um currículo acessível e formas alternativas de avaliação (Mittler, 2007). Essas esferas envolvem não somente os professores, mas também o sistema de ensino (Mittler, 2007).

Dessa forma, pode-se concluir que uma formação de qualidade para o professor e um sistema de ensino que dê conta de sua demanda, são suficientes para que a inclusão ocorra. Percebeu-se que as habilidades que um bom professor precisa ter para ensinar um aluno com deficiência são as mesmas que ele precisa ter para ensinar uma criança com deficiência, desde que haja uma infraestrutura para isso (Mittler, 2007).

1.11 Justificativa e Objetivos do Estudo

A partir da revisão de literatura sobre o *bullying* constatou-se que esse fenômeno é um tipo de violência com características próprias, que o diferem de outros tipos de violência. São elas: (a) a repetição da agressão; (b) o intuito do autor em agredir o alvo; (c) ocorrer entre pares. No que se refere aos tipos, o

bullying pode ser: (a) verbal; (b) físico ou (c) virtual (*cyberbullying*). O *bullying* tende a ser velado aos olhos professores, embora possa acontecer dentro da sala de aula. Aspectos que dificultam a percepção do *bullying* incluem os fatos de que os alvos: (a) têm medo de pedir ajuda, temendo represálias e exposição pública, (b) sentem vergonha de contar a razão pela qual estão sofrendo ou (c) não acreditam que a equipe escolar possa ajudar. Todas essas características podem atrapalhar a percepção do fenômeno por parte dos professores, que facilmente podem confundir-lo com “brincadeiras” esporádicas entre os alunos.

No que se refere à inclusão, sabe-se que, embora a legislação preconize uma escola que inclua a todos e perceba as diferenças entre as pessoas como positivas, sabe-se que, na prática, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que isso se torne realidade. Um dos aspectos centrais para que a inclusão ocorra de fato é a formação de professores. De acordo com a literatura revisada acerca do *bullying* relacionado à inclusão, crianças com deficiência podem: (a) apresentar dificuldades na formação de relações interpessoais (King et al., 1997), (b) ter baixo *status* social, sofrer rejeição (Frederickson, et al., 2007) e preconceito (Lopes Neto, 2005), e (c) enfrentar o *bullying* com mais frequência do que as crianças sem deficiência (Fante, 2005; Frederickson & Furnham, 2004; Lindsay, Dockrell & Mackie, 2008; MacArthur & Gaffney, 2001; Mishna, 2003; Savage, 2005; Sullivan, 2015). Considerando-se que as crianças com deficiência podem sofrer uma série de prejuízos em função do *bullying* e que os professores desses alunos têm um papel fundamental no que se refere à prevenção e à intervenção nessas situações, o objetivo geral deste estudo é investigar as concepções de professores de Ensino Fundamental I sobre *bullying* e inclusão de crianças com deficiência. Os objetivos específicos são investigar: (a) como acontece o *bullying* em crianças com

deficiência no cotidiano escolar a partir da percepção de professores, (b) o que os professores fazem para promover a educação inclusiva e prevenir o *bullying* e (c) de que forma os professores intervêm em situações de *bullying* com crianças com deficiência.

A questão norteadora deste estudo é compreender quais são as concepções de professores do Ensino Fundamental I acerca da relação entre *bullying* e crianças com deficiência incluídas no ensino regular. Refletir sobre esse processo complexo e multideterminado poderá propiciar um melhor entendimento sobre o assunto para fundamentar estratégias de intervenção que melhorem as relações interpessoais na escola. Assim, espera-se que as situações de *bullying* contra crianças com deficiência diminuam e que a inclusão escolar dessas crianças seja mais eficaz.

MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo seis professores titulares do Ensino Fundamental I de uma rede de educação municipal do interior do estado de São Paulo. Os critérios de inclusão foram: (a) ser professor(a) efetivo(a) do Ensino Fundamental I da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo e (b) ter um aluno(a) com deficiência na sua sala ou ter tido um aluno com deficiência no último ano. Os critérios de exclusão foram: (a) não ser professor(a) efetivo(a); (b) ser contratado(a) ou terceirizado(a), por não participar dos cursos de formação continuada da rede municipal; (c) não aceitar participar do estudo ou desistir do mesmo em seu curso; e (d) não ter um aluno com deficiência em sua sala de aula atual ou no último ano. Ainda, foram excluídas duas participantes do estudo pelo fato de serem mães de uma pessoa com deficiência. Esta situação não havia sido prevista e quando a pesquisadora percebeu que essas participantes tinham essa condição, decidiu manter as entrevistas até o final. Contudo, optou-se por excluir essas participantes deste estudo⁵, pois considerou-se que o fato de serem mães de alunos com deficiência influenciaria nas suas respostas,

No Ensino Fundamental I existem as seguintes funções para os professores: (a) Professor de Educação Básica I (PEBI), cuja função é de professor generalista, isto é, aquele que ministra a maioria das disciplinas, com a formação obrigatória em Pedagogia e (b) Professor de Educação Básica II (PEBII), isto é, professor especialista, formado em uma disciplina específica, como por exemplo, Artes. Até

⁵ Está sendo desenvolvido um estudo paralelo apenas com as respostas das participantes que foram excluídas, pois se entende que, embora elas não possam fazer parte deste estudo, o conteúdo de suas respostas é muito relevante.

o quinto ano do Ensino Fundamental I, o professor generalista é o professor regente da classe, podendo haver outros professores que complementem seu trabalho, como o de Educação Física, de Inglês e de Artes. Essas atribuições podem também ficar a cargo dele, embora não seja o mais indicado, em função de sua formação.

Tabela 1.

Descrição dos participantes da amostra

Participante	Idade	Ensino Superior completo em Pedagogia	Ensino Superior completo em outro curso	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Função
Beatriz	37	X		X		PEB I
Cecília	40		X ⁶	X		PEB II
Danilo	42		X	X	X	PEB II
Eduarda	56	X		X		PEB I - PA
Gabriela	57	X	X	X		PEB I - PA
Helena	44	X	X	X		PEB I

No caso da cidade onde o estudo foi realizado há professores especialistas PEBs II no Ensino Fundamental I que atuam em conjunto com a professora generalista PEB I. Nessa cidade existe também a denominação Professor Auxiliar (PA), para professores generalistas PEB I, que ficam em geral por um ano, podendo esse prazo se estender a depender da atribuição de classes que ocorre anualmente, bem como professores auxiliares que substituem os professores que faltam nas escolas e/ou acompanham alunos com deficiência, geralmente em casos nos quais cuidadores e estagiários de Pedagogia tiveram dificuldades de trabalhar.

Dos participantes deste estudo, quatro exercem a função de Professor de Educação Básica I, sendo que, no ano em que a pesquisa foi realizada, dois

⁶ A participante Cecília mencionou que fez um curso completar em Pedagogia.

professores estavam como regentes de sala de aula e dois estavam na função de PA, um claramente com a função principal de acompanhar uma criança com deficiência, quando não precisava substituir professores que haviam faltado, e dois Professores de Educação Básica II das disciplinas Educação Física e Inglês. Os participantes trabalham em três escolas diferentes, incluindo três professores da Escola 1, um da Escola 2 e dois da Escola 3, sendo que todos têm carga horária similar nesta rede de ensino.

Tabela 2.

Descrição do tempo de atividades e do número de alunos por turma dos participantes da amostra

Participante	Tempo de atividade no Ensino Fundamental I	Número de alunos por turma
Beatriz	10 anos	28
Cecília	18 anos	30
Danilo	5 anos	28
Eduarda	2 anos	26
Gabriela	10 anos	30
Helena	15 anos	26

2.2 Instrumentos

Questionário sobre formação e trabalho dos professores (Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, 2010a) (ANEXO A), o qual foi preenchido pelos próprios participantes. Seu objetivo foi obter a caracterização do participante, assim como sua formação profissional e seu nível de atuação.

Entrevista semiestruturada sobre *bullying* e inclusão escolar para professores, inspirada na entrevista do Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, 2010b) (ANEXO B), a qual foi conduzida pela pesquisadora. Seu objetivo foi investigar as concepções de professores(as) sobre *bullying* e inclusão. Nessa entrevista foram investigados

os seguintes temas: (a) o que professores de Ensino Fundamental I pensam sobre o fenômeno *bullying* e sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência; (b) quais as definições desses professores para o *bullying* e para a escola inclusiva; (c) qual a finalidade, para os professores, de se trabalhar com formas de evitar e intervir em situações de *bullying*; (d) que estratégias os professores utilizam para a promoção da inclusão escolar; (e) como julgam que o professor deveria agir em duas situações (mini-histórias) que envolvem crianças com deficiência e *bullying*.

Questionário sobre *bullying* direcionado aos professores de alunos com deficiência, inspirada no questionário de Borges e Tognetta (2013) (Anexo C), a qual foi conduzida pela pesquisadora. Seu objetivo é obter informações e percepções de professores acerca do seu aluno com deficiência e da sua convivência com os colegas. Nessa entrevista, foram investigados os seguintes temas: (a) se percebem o aluno com deficiência ser excluído de alguma forma; (b) se percebem se esse aluno com deficiência é protegido de alguma forma pelos colegas; (c) a quantificação de colegas com os quais esse aluno com deficiência brinca e realiza atividades na escola; (d) a quantificação de colegas que não convivem com o aluno com deficiência em nenhum momento; e (e) sua percepção em relação aos sentimentos dos alunos com deficiência na escola.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foi realizado um contato com a Secretaria de Educação da cidade selecionada, a fim de apresentar e explicar o projeto de pesquisa. Nessa ocasião, foi solicitado à Secretária de Educação que autorizasse a realização da pesquisa e que assinasse a Autorização da Instituição para a Realização da Pesquisa (Anexo D). A seguir, a mesma indicou quatro escolas da

periferia da cidade, as quais formam um quadrilátero geograficamente. A pesquisadora entrou em contato com as diretoras dessas escolas a fim de pedir indicação de professoras que atendessem os critérios de inclusão da pesquisa. Em uma das escolas indicadas não houve adesão por conta dos professores, nas demais escolas os professores indicados foram convidados para participar da pesquisa e, uma vez aceito o convite, eles foram contatados individualmente para que a pesquisa fosse explicada e para que eles pudessem ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ANEXO E). A seguir, combinou-se o dia e o horário mais conveniente para a realização da entrevista com cada participante individualmente. Todos optaram por serem entrevistados em seu horário de permanência na própria escola em que trabalham. A entrevista foi realizada individualmente, gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Houve apenas um encontro com a pesquisadora para preencher um questionário sociodemográfico, em aproximadamente 10 minutos, e para responder às duas entrevistas oralmente, que tiveram uma duração média de 30 minutos a primeira e 10 minutos a segunda, totalizando 50 minutos aproximadamente, sobre o *bullying* e a inclusão escolar, relacionadas às crianças com deficiência, de acordo com os conhecimentos, experiências e as estratégias que os professores utilizam quando se deparam com essas situações no cotidiano escolar.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Após a coleta de dados, os resultados das entrevistas foram transcritos e analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Laville e Dionne (1999). Esse tipo de análise de dados não é delimitada por uma forma padrão de realização, ao contrário, há diferentes caminhos possíveis para realizá-la (Laville & Dionne, 1999).

Os objetivos da análise de conteúdo neste estudo foram: (a) procurar o sentido do que os participantes responderam sobre *bullying* e inclusão, (b) reconhecer as ideias principais dos participantes sobre essas duas temáticas e (c) extrair o significado das respostas sobre as questões realizadas. Segundo Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo pode ser aberta, fechada ou mista. Na análise de conteúdo aberta, as categorias aparecem de acordo com as respostas dos participantes, após uma leitura exaustiva dos dados. Na análise de conteúdo fechada, as categorias são previamente definidas antes do início da análise dos dados com base na literatura. Por fim, a categorização mista é formada pelos modelos aberto e fechado, os quais são usados em conjunto (Laville & Dionne, 1999). Para fins deste estudo, as categorias analíticas seguem o modelo aberto, isto é, não estavam fixas no início do processo, mas tomaram forma ao longo da própria análise, a partir da organização dos elementos por parentesco de sentido. Dessa forma, a abordagem é indutiva: parte-se de certo número de unidades com significações aproximadas, para um primeiro conjunto de categorias rudimentares, que por etapas sucessivas conduzirão às categorias finais (Laville & Dionne, 1999). A escolha do modelo aberto se deu pelo fato das temáticas estudadas, *bullying* e inclusão, serem ainda pouco pesquisadas em conjunto no Brasil, motivo pelo qual há pouca literatura específica sobre o estudo da relação entre essas duas temáticas. No entanto, deve-se ressaltar que existe vasta literatura sobre *bullying* e inclusão separadamente.

2.5 Considerações éticas

Esta pesquisa obedeceu às diretrizes e às normas da Resolução número 510/2016 do Ministério da Saúde, que estabelece princípios éticos quanto ao bem-estar, à proteção e aos direitos dos participantes. O projeto de pesquisa foi

submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, para garantir os direitos e os deveres dos participantes e da comunidade científica. A coleta de dados foi iniciada somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob o número 66606417.5.0000.5481 (ANEXO F). Na apresentação e divulgação dos resultados, os professores não foram identificados e se manteve o caráter confidencial das informações registradas.

A devolutiva dos resultados deste estudo para a rede municipal na qual o pesquisa foi realizada, assim como para os participantes do estudo ainda está sendo definida. Para fins da devolutiva serão lavados em consideração os seguintes aspectos: (a) não expor os participantes do estudo e (b) promover uma reflexão ampla sobre os temas discutidos na dissertação (bullying e inclusão).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura exaustiva das entrevistas, os dados semelhantes foram organizados por parentesco de sentido em três categorias: (a) *bullying*, (b) educação inclusiva e (c) relação entre *bullying* e educação inclusiva. Na categoria *bullying* foram incluídas todas as questões referentes ao fenômeno *bullying*. Na categoria educação inclusiva incluíram-se todas as concepções sobre a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Por fim, na categoria relação entre *bullying* e educação inclusiva foram incluídas as concepções dos participantes sobre as duas temáticas em conjunto, ou seja, tudo que foi referido sobre a relação entre *bullying* e educação inclusiva.

Tabela 3.

Descrição das categorias e subcategorias dos resultados

Categorias	Subcategorias
<i>Bullying</i>	Definições de <i>bullying</i>
	Como ocorre o <i>bullying</i>
	Estratégias de ação frente ao <i>bullying</i>
Educação Inclusiva	Definições de educação inclusiva
	Percepções sobre como ocorre a inclusão em seu cotidiano
	Finalidades da educação inclusiva

3.1.1 *Bullying*

A categoria *Bullying* é composta por três subcategorias: (a) definições de *bullying*, que engloba as concepções dos participantes sobre o que é o fenômeno; (b) como ocorre o *bullying*, que engloba todas as situações referidas pelos participantes quanto a como percebem a ocorrência do *bullying*; e (c) estratégias

de ação frente ao *bullying*, que engloba as atitudes descritas pelos participantes quando se deparam com situações de *bullying* no seu cotidiano escolar.

A seguir são apresentados os resultados de acordo com as categorias descritas, iniciando pelos resultados da categoria *bullying* e suas subcategorias. Na primeira subcategoria, definição de *bullying*, os dados indicaram que, embora os participantes conheçam o *bullying*, eles não mencionam todas as principais características do fenômeno. Para Beatriz, *bullying* é “*uma forma de agressão, de intimidação, humilhação, uma maneira de diminuir o outro*”, para Cecília é “*aquela situação em que o aluno se sente ofendido verbalmente ou até fisicamente, por algo que ele não poderia transformar*”, como características físicas ou mesmo roupas que ele não pode escolher. Para Danilo, *bullying* é “*uma certa perseguição que o causador faz nas vítimas mais fracas, como vem do inglês, eu entendo como bully, a bala da arma, ela persegue, essa é a terminologia, é o que o causador faz (...) o perseguidor geralmente persegue a vítima, que é mais fraca*”. Eduarda afirma que *bullying* é “*uma brincadeira de mal gosto, quando a pessoa não se sente à vontade com o que está ouvindo, com o que está acontecendo ou se sente ameaçada, diminuída*”. Por fim, para Helena, *bullying* é “*uma discriminação quando a criança é diferente dos padrões que a sociedade impõe (...) a partir dessa diferença, ele começa a ser ofendido (...) e sente essa ofensa por parte dos amigos*”.

Percebe-se que Beatriz compreende várias características que ocorrem nas situações de *bullying*, como a questão da agressão, da intimidação, da humilhação e da diminuição do alvo. Cecília coloca a questão da ofensa como algo que o alvo não pode mudar, o que não deixa de ser verdade, porém é uma definição que contém poucas características do fenômeno. Já Danilo, embora deixe de citar

traços importantes do *bullying*, menciona um aspecto fundamental: a perseguição do autor sobre o alvo.

A participante Eduarda define o *bullying* como uma brincadeira de mau gosto. Entretanto, é preciso cautela ao considerá-lo como brincadeira, ainda que seja de mau gosto, pois vê-lo dessa forma pode colaborar para minimizar situações em que o fenômeno pode tomar maiores proporções. Gabriela, por sua vez, lembra da importância do apoio familiar no trabalho de superação do fenômeno ao citar o auxílio que teve do pai na infância. A participante Helena demonstra que entende uma importante característica do *bullying*, a de que deve ocorrer entre pares, quando indica que a agressão dessa natureza parte dos amigos, isto é, dos colegas.

Em relação à subcategoria como ocorre o *bullying*, apenas Cecília mencionou como ocorre esse fenômeno de fato: “(...) *em situações em que o professor não está presente, então em situações de intervalo, quaisquer situações em que a escola está com uma atividade mais livre, os alunos se sentem mais livres também para cometê-lo*”. Os demais participantes tiveram dificuldade em explicar como acontece o *bullying*, com exceção de Danilo, que usou seu próprio exemplo para explicar o fenômeno “...*eu sofri bullying na minha adolescência. Tenho quarenta e dois anos e na minha época não havia essa terminologia, mas depois eu entendi que eu sofri, por ser gordinho na época, e não conseguir jogar futebol, tinha asma também, eu sofria e meus pais me ensinaram a lutar contra isso, e vejo isso como uma aberração, e eu luto diariamente para que isso não ocorra*”.

Chamou atenção o fato de que alguns participantes em suas respostas indicaram quando, por que e em que faixa etária mais percebem que o *bullying* acontece ao serem questionados sobre como ocorre o *bullying*. Por exemplo,

Beatriz mencionou que o *bullying* “*é comum, banal, acontece a toda hora, todo instante, e é tratado de uma maneira normal, não se dá importância para as coisas que acontecem*”, quando questionada sobre como ocorre o fenômeno. Eduarda, por sua vez, respondeu à mesma pergunta mencionando por que o *bullying* acontece “... *elas [crianças] não conseguem aceitar as diferenças (...), o jeito que o outro é*”. Helena respondeu sobre a faixa etária quando questionada sobre como ocorre o *bullying*: “*o bullying começa sempre pelos maiores, não percebo muito no primeiro ao quinto [ano do Ensino Fundamental I], mas quando passam do sexto ano [do Ensino Fundamental I] isso fica mais ativo, ou quando trazem algo de casa, se já vêm ofensivos de casa, pelos pais, ou trazem da rua, mas com as crianças menores eu não percebo isso*”.

Os resultados em relação à subcategoria estratégias de ação frente ao *bullying* mostraram que há duas formas de agir em relação ao problema: (a) de forma preventiva e (b) de forma pontual. Observou-se que isso está relacionado ao tipo de função que os participantes exercem. Percebeu-se que, os professores generalistas (PEB I), que têm classes fixas, e inclusive Gabriela, que esteve como PA no ano da pesquisa, trabalham com estratégias tanto preventivas como pontuais. Por outro lado, os professores especialistas ou até PAs, em situação de substituição, trabalham sobretudo de forma pontual, ou seja, em situações em que o *bullying* já está em curso.

Em relação aos professores que conseguem trabalhar tanto com prevenção como de forma pontual, observou-se que isso ocorre porque eles são professores generalistas que lecionam a grande maioria das disciplinas, permanecendo a maior parte do dia com os mesmos alunos. Dessa forma, é possível realizar um trabalho mais personalizado com a turma, pois esses professores conhecem sua classe e

têm a oportunidade de planejar e executar estratégias que promovam uma convivência ética entre os alunos. Por meio dessas estratégias, pode-se prevenir, de forma direta ou indireta, situações de *bullying*. Por exemplo, Beatriz menciona “desde o começo do ano eu costumo trabalhar com eles a questão das regras, dos combinados, respeito mútuo, enxergar o outro com empatia, se colocar no lugar do outro, com dinâmicas, histórias, roda da conversa e sempre retomando a reflexão daquilo que é bom para mim e do que é bom para o outro. A estratégia que eu mais utilizo é essa, de conversa, reflexão, e tentar ensinar a criança desde a mais tenra idade, (...) que o outro sente as mesmas coisas que eu sinto, o que dói em mim, dói no outro, essa é a estratégia que para essa idade tem dado um resultado melhor”.

Pode-se pensar, portanto, que professores generalistas têm mais condições de identificar os papéis que seus alunos desempenham na turma. Por exemplo, identificar quais os alunos mais agressivos e os mais vulneráveis de sua classe. Essa compreensão sobre os alunos da sala e o fato de que trabalham com esses mesmos alunos todos os dias podem fazer com que estratégias de prevenção sejam mais facilmente planejadas. Além de utilizarem estratégias preventivas, observou-se que os professores generalistas também agem de forma pontual quando alguma situação de *bullying* acontece em sua sala.

Em relação aos professores especialistas, os dados revelaram que suas estratégias de ação frente ao *bullying* são pontuais. Ou seja, esses professores agem apenas quando percebem que alguma situação de *bullying* está ocorrendo. Como esses professores lecionam, no máximo, duas aulas por semana para cada turma (por exemplo, artes), eles não têm chance de conhecer de forma mais aprofundada os alunos de cada classe. Sobre essa questão, pode-se mencionar a

fala de Danilo: “o problema do especialista [PEB II] é saber se é uma perseguição ou não, porque você não sabe como é no dia a dia, pois eu venho em uma sala de aula uma vez por semana por cinquenta minutos, às vezes não sei se é realmente uma perseguição”.

Em relação a como as estratégias de ação são feitas, observou-se que elas podem ser de três formas: (a) estabelecimento de regras, (b) desenvolvimento de virtudes, e (c) abordagem direta do problema. Em relação ao estabelecimento de regras, Beatriz afirmou que trabalha com essa estratégia desde o início do ano. Quanto ao desenvolvimento de virtudes, observou-se que a empatia é a virtude mais trabalhada pelos participantes da pesquisa quando se trata de prevenir o *bullying*. Nesse sentido, trabalhar com os alunos o sentimento de se colocar no lugar do outro quando alguém está sendo alvo de *bullying* foi uma estratégia mencionada por Beatriz e Eduarda. Quanto à abordagem direta do problema, pode-se citar como exemplo a fala de Cecília, que diz: “...quando acontece a ocorrência, eu paro imediatamente a aula e não permito que aconteça isso”. Danilo também age de forma direta: “diariamente tento trabalhar com as questões de afronta, como quando percebo que um xingamento se tornou uma perseguição”. A fala de Cecília é especialmente importante em relação às estratégias de ação contra o *bullying*, pois, independentemente das estratégias de prevenção, essa participante afirma interromper o *bullying*. Para o alvo é fundamental saber que alguma figura de autoridade enxerga seu problema e que tem força para interrompê-lo.

Cabe salientar que os professores generalistas não deixam de realizar um trabalho pontual quando as situações de *bullying* ocorrem, no entanto, eles se planejam sobretudo para trabalhar o tema de forma mais preventiva e reflexiva. Diferentemente, os resultados mostraram que a maioria dos participantes que ficam

pouco tempo com cada classe, caso dos PEB II e de alguns PAs, realiza um trabalho pontual, voltado para a minimização de situações de *bullying* já instaladas, como um recurso para a mediação dessas situações. Isto é, esses professores agem depois que as situações de *bullying* acontecem, não antes. Os resultados mostraram que, em relação às formas de agir, os professores generalistas trabalham mais com prevenção do que os especialistas, já em relação a como essas estratégias são feitas não se observaram semelhanças entre os tipos de professores. A seguir, apresentam-se os resultados referentes à categoria educação inclusiva.

3.1.2 Educação Inclusiva

A categoria educação inclusiva é composta por três subcategorias: (a) definições de educação inclusiva, que se refere às concepções dos participantes sobre o que é educação inclusiva; (b) percepções sobre como ocorre a educação inclusiva em seu cotidiano, e (c) finalidades da educação inclusiva. Em relação à primeira subcategoria, definições de escola inclusiva, os dados revelaram que os participantes definem esse tipo de escola a partir de duas perspectivas: (a) a primeira chama atenção para o caráter de inclusão desse tipo de escola e (b) a segunda indica a importância da estrutura física e pedagógica da escola inclusiva. Em relação ao caráter de inclusão, pode-citar como exemplos a fala de Beatriz segundo a qual, *“educação inclusiva é conseguir atender aos alunos de maneira integral, atendendo todas as necessidades que os alunos tenham, individuais, pois a escola inclusiva não é só com o aluno portador de necessidade especial [criança com deficiência]”* e de Helena para quem escola inclusiva é *“aquela onde a criança tem oportunidade, pois a mãe que tem um filho que tenha qualquer dificuldade, ela quer que seu filho seja inserido no meio, e a criança tem esse direito”*.

Quanto a importância da estrutura física e pedagógica da escola inclusiva Danilo menciona que *“a escola inclusiva é aquela que prepara o profissional e também lhe dá subsídios, estrutura física, apoio. Essa sim é a escola inclusiva”*. Helena chama atenção para a importância da formação do professor: *“...ele [o professor] precisa saber o que fazer por aquela criança inclusa, como ajudar”* Uma das participantes, Gabriela, relata tanto o aspecto da inclusão como da estrutura física e pedagógica em sua definição de inclusão: *“... [a escola inclusiva] tem que aceitar todo tipo de aluno desde que também ofereça um suporte para esse aluno de inclusão”*.

Outra questão que perpassa a educação inclusiva é a preparação, a formação do profissional por essa escola, citada pelo Danilo e pela Helena, também implícito na fala da Gabriela ao afirmar a necessidade de todo um aparato. O fato de abrir oportunidades para as crianças é mencionado por Helena e também por Eduarda que enfatizam o fato da criança com deficiência estar junto com as demais crianças, trabalhando com eles, mesmo que não consiga fazer todas as atividades propostas, explicitando o valor dessa convivência e da aprendizagem que podem ter, entre pares.

Em relação à segunda subcategoria, percepções sobre como ocorre a educação inclusiva em seu cotidiano, os dados revelaram que, para a maioria dos participantes, a inclusão existe, apesar das dificuldades, e de estar longe de ser o que está previsto na legislação. Nesse sentido, embora os participantes achem que a legislação sobre inclusão é adequada e completa, na prática ela ocorre mais pelo esforço dos professores em fazer dar certo seu trabalho do que pela preocupação do poder público em atender bem as crianças com deficiência, conforme mencionou Beatriz: *“... [o problema] não são os professores, porque eu sinto uma*

boa vontade nos professores em correrem atrás, em estudar sobre as especificidades do aluno, mas eu vejo que não há uma preocupação política educacional no sentido de atender essas crianças”.

Os resultados revelaram ainda que, assim como mencionado na subcategoria anterior, a falta de estrutura física e pedagógica é um entrave para a educação inclusiva. Isso ocorre, pois embora os professores se esforcem e estejam engajados na tarefa de incluir seus alunos, eles esbarram na falta de recursos tanto físicos como de capital humano. Como exemplo, pode-se citar a fala de Danilo: “... [eu] *poderia ser melhor, mas também a estrutura e a situação que não nos ajudam (...). Essa é a realidade, talvez a teoria seja uma coisa, mas na prática é totalmente diferente”.*

O participante Danilo também faz a afirmação “*Eu poderia estudar mais a fundo como trabalhar com [crianças] com síndrome de Down, mas eu sou professor especialista, tenho vinte salas, multiplicando por trinta alunos e na outra prefeitura tenho mais coisas ainda. Então, como estudar e se aprofundar?”.* O que mostra a dificuldade que o professor especialista (PEB II) pode ter em conhecer e se aprofundar no conhecimento da deficiência que seus alunos têm, devido ao número de alunos e a alta rotatividade de turmas em que esse professor passa ao longo de sua semana. Nesse sentido, o professor generalista (PEB I) pode estar em vantagem também ao se relacionar com o aluno com deficiência, por conhecê-lo melhor, devido a convivência constante com a criança e por poder buscar conhecer melhor algumas peculiaridades de sua deficiência, visto que não há mudanças constantes de turma realizadas por esse tipo de professor.

Sobre a falta de capital humano, ao relatar sobre sua prática com um aluno que precisaria de um auxiliar de enfermagem em função de seus problemas de

saúde associados à deficiência, Gabriela menciona *“nós somos educadores, viemos aqui para ensinar, nosso papel é ensinar e não fazer a parte de enfermagem que o aluno necessita e aqui fazemos tudo, enfermagem, psicólogo, pai, mãe, e acaba nos sobrecarregando, mas temos que dar conta porque somos cobradas por isso”*. Essa fala de Gabriela também revela o fato de que os professores estão sobrecarregados. Nesse sentido, Danilo menciona *“com o salário que temos é preciso ter dois empregos. Eu, por exemplo, trabalho em duas prefeituras, então saio daqui já pensando na outra, e não é simples assim, tenho culpa sim”*. Essa fala de Danilo explicita um problema crônico da vida do professor no Brasil: o fato de que a grande maioria deles precisa trabalhar em duas ou mais escolas para poder se manter e manter suas famílias, o que impede que possam preparar suas aulas com o empenho necessário. Essa impossibilidade de se empenhar como gostaria pode estar relacionada ao sentimento de culpa expresso por Danilo. Todos esses aspectos deixam claro um outro problema: a desvalorização da figura do professor e, conseqüentemente, da educação, em nosso país.

Em relação à terceira subcategoria, finalidades da educação inclusiva, os resultados indicaram duas principais finalidades. A primeira está relacionada à criança com deficiência exercer o direito, garantido por lei, de estar na escola regular. A segunda, relacionada à primeira, diz respeito ao desenvolvimento das condições para se tornar uma pessoa mais independente e ter uma vida social, o qual poderá ser efetivado se a criança com deficiência tiver acesso à educação. Quanto ao aspecto legal, pode-se citar como exemplo a fala de Beatriz, segundo a qual *“(...) ele [o aluno com deficiência] tem direito, necessita e é uma obrigação social, essa é a maior finalidade”*. No que está relacionado ao desenvolvimento de condições para se tornar uma pessoa mais independente e ter uma vida social,

Gabriela salienta: “*Temos que procurar dar o melhor da gente para ajudar essa criança a crescer, pois enquanto ela tem a família é uma coisa, mas se um dia ela perde a família, ela fica jogada no mundo, então ela precisa ter um suporte para conseguir sobreviver, levar uma vida melhor, um preparo para a vida*”. Nesse sentido, mais que um direito, a educação inclusiva é vista como um importante instrumento de emancipação para às crianças com deficiência.

3.1.3 Bullying e Educação Inclusiva

No que se refere à categoria *bullying* e inclusão foram consideradas as respostas dos participantes em relação às histórias 1 e 2. Inicialmente apresentam-se os resultados referentes à história 1 (ver Anexo B), a qual envolvia uma situação de *bullying* contra uma criança com deficiência, que não se percebia como alvo de *bullying* em função das limitações de sua deficiência intelectual, ocorrida na sala de aula, em frente ao professor. Os participantes foram solicitados a responder o que o professor da história deveria fazer na situação descrita. Os resultados foram organizados considerando-se as ações e as justificativas de cada participante em relação à história 1 e às reações, ações e justificativas em relação à história 2.

3.2 História 1

Os resultados revelaram que, caso a situação descrita na história 1 ocorresse com seus alunos, todos os participantes apresentariam, pelo menos, uma ação. Também, todos os participantes mencionaram pontos similares ao se depararem hipoteticamente com uma situação como a da história 1. É importante considerar que, nessa história, embora o ato de *bullying* tenha ocorrido em sala de aula e o professor tenha visto a situação de *bullying* ocorrer, ele não foi solicitado

por nenhum de seus alunos a intervir. Esse resultado sugere que há sensibilidade e engajamento desses professores para com os seus alunos.

A principal ação mencionada pelos participantes foi centrada no autor de *bullying*. Nesse sentido, os participantes mencionaram as seguintes ações: (a) chamar e conversar em separado com o autor de *bullying* (Beatriz, Cecília, Danilo, Helena) e (b) chamar a atenção do autor imediatamente para interromper a situação de *bullying* (Cecília, Gabriela). Cecília mencionou também outra ação, conversar com a turma em sala de aula (a) sem a presença do autor de *bullying* e (b) com a presença do autor de *bullying*. Uma última ação mencionada foi conversar com a diretoria da escola e com os pais do autor de *bullying* (Eduarda).

No que se refere às justificativas para as ações dos participantes, observou-se que houve justificativas diferentes para a maioria das ações mencionadas. Em relação à ação chamar e conversar em separado com o autor de *bullying*, as justificativas foram: (a) entender o porquê dele estar fazendo isso (Beatriz, Cecília) e questionar por que ele acha que pode mexer com o colega (Cecília), (b) informar que, enquanto professora, não admite essa situação e deixar claro que, caso continue agredindo o colega, ele seria sancionado (Cecília), (c) explicar para o autor as dificuldades que o colega tem (e que em função disso não entende que está sendo agredido) (Danilo) e (d) chamar atenção para a falta de respeito que cometeu (Danilo). Quanto à ação chamar a atenção do autor imediatamente para interromper a situação de *bullying*, as justificativas dos professores foram muito claras: informar ao autor que a agressão cometida em relação ao colega não é aceitável (Cecília) e que não será permitida em sua classe (Gabriela).

Em relação à ação conversar com a turma em sala de aula sem a presença do autor de *bullying*, a justificativa foi fazer a classe entender que apoiar a agressão do colega autor pode ser o mesmo que fazer a agressão (espectadores) (Cecília). Sobre a ação conversar com a turma em sala de aula com a presença do autor de *bullying* (Cecília), a justificativa foi pedir à classe para que não fizesse mais as agressões e, caso isso não acontecesse, essa participante envolveria os pais de toda a turma e faria um trabalho em conjunto com as famílias. Uma última ação mencionada foi conversar com a diretoria da escola e com os pais do autor de *bullying*. Essa ação foi mencionada por Eduarda, para quem *“não vai adiantar muito a professora conversar com ele, seria uma opção ela conversar com ele e tentar mostrar ao Beto [alvo de bullying] que ele está errado, mas acho que sozinha ela não vai...teria que envolver a diretora ou a mãe dele, porque o Carlos [autor de bullying] vai começar a entender depois que ele está sendo irritado e diminuído, e se ele revidar, ele já vai ficar com a taxa de agressivo. Nessa situação conversaria com o Beto [alvo de bullying] algumas vezes, mas ela teria que conversar com a direção e os pais para tentar resolver”*.

Os verbos chamar e conversar foram muito presentes nas falas dos participantes ao se referirem às ações para com os autores de *bullying*. A maioria deles afirmou que essas conversas devem se dar de maneira particular, a fim de evitar a exposição do autor diante da classe. Essa ação poderia reduzir a resistência ao diálogo por parte dessas crianças com seus professores e facilitar a reflexão dessas crianças em relação às situações causadas pelo *bullying*.

Observou-se que o desenvolvimento da empatia é marca da perspectiva de trabalho de vários participantes, principalmente em professores generalistas (PEBs I). Beatriz afirma ser importante colocar-se no lugar do outro, fazendo com que o

autor possa refletir se gostaria de ser tratado daquela maneira. Gabriela colocaria os alunos para trabalhar juntos, buscando também que os autores de *bullying* possam construir a empatia. Helena, mencionou a importância do diálogo para a sensibilização dessas crianças autoras de *bullying*.

Vários professores, como Cecília, Danilo e Eduarda consideram o envolvimento de outros profissionais, como diretores da escola e familiares da criança autora de *bullying* na resolução do conflito. Caso sua intervenção não resolvesse o conflito, Cecília enfatizou que deveria haver sanções e que os pais precisariam saber o que está ocorrendo na escola: “*Se tornasse a acontecer eu tiraria ele da sala, chamaria os pais e faria esse trabalho quantas vezes fossem necessárias, se fosse preciso chamar os pais quinze vezes, eu chamaria*”.

Eduarda mostrou considerar a conversa da professora para com o autor de *bullying* pouco eficaz no combate aos atos de *bullying* contra crianças com deficiência. Ela afirmou que uma conversa mais abrangente envolvendo a direção da escola e os pais dos alunos poderia ter melhores resultados. Principalmente no caso de uma situação em que a criança com deficiência, ao longo do tempo, se dê conta de que está sendo irritada, diminuída e resolva revidar por meio de agressão física para tentar se defender. Nesse caso, o fato do aluno com deficiência ter reagido com agressão física, poderia fazer com que a culpa pela agressão recaísse sobre ele. Ao que parece, Eduarda procura, com esse tipo de ação, resguardar a criança com deficiência, deixando registrado para um maior número de pessoas a ocorrência da situação.

Cecília, professora especialista (PEB II), é a participante que mais menciona ações na busca de minimização do *bullying* envolvendo os autores e os pais,

também é a única participante que cita os espectadores, sem usar esse termo, mas os considerando nas ações frente à situação de *bullying* relatada na história 1. Ela afirma que faria um trabalho com os espectadores também sem a presença do autor de *bullying*, fazendo-os refletir que, ao darem risada do que o agressor faz, também estão agindo como ele: “.... *porque se a sala apoiar essa situação, quer dizer que eles concordam (...)* [e se vocês] *dão risada disso, você está assinando embaixo, é como se você estivesse fazendo a mesma coisa*”. Cecília também envolveria os pais dos espectadores caso achasse necessário, “*se isso persistisse (...)* [eu faria uma] *reunião com a sala toda e os pais presentes. Sempre [trabalho] em conjunto com os pais, porque se o aluno não entendeu, o pai tem que saber que o filho dele está cometendo essa atrocidade*”.

Os participantes Danilo e Cecília, que são professores especialistas (PEBs II) citam a omissão do professor. Danilo dá a entender que não fazer nada é omissão e Cecília afirma que “[se] *o professor visualizou e não fez nada, ele [o bullying] vai ocorrer com certeza*”. Assim ambos enfatizam o papel do professor no combate a esse tipo de violência ocorrida entre pares e que o fato de não agir é sinônimo de consentir com o ato. Gabriela e Cecília afirmam que não permitem que tal ato ocorra, enfatizando isso aos seus alunos: “*Não permito [que façam o bullying com a colega com deficiência], faço com que se desculpem*” (Gabriela). Os participantes Cecília e Danilo, (PEBs II) destacam que teriam as mesmas ações caso o ocorrido fosse com uma criança que não tivesse deficiência. Cecília também salienta que retomaria a questão das regras, quanto ao limite em relação ao outro para que o autor de *bullying* refletisse sobre os direitos que tem e os que acham que tem.

Deve-se ressaltar que nenhum participante mencionou ações relacionadas ao alvo de *bullying*, nem em relação aos seus pais. Isso pode ter ocorrido pela afirmação de que o alvo não compreendeu o ocorrido em função de sua deficiência intelectual. Danilo foi o único que mencionou o alvo de *bullying*, justamente para enfatizar que não conversaria com ele em função da sua limitação cognitiva e consequente falta de compreensão em relação à situação de *bullying*.

Os resultados em relação à história 1 revelaram que todos os participantes demonstraram refletir sobre a temática do *bullying* contra crianças com deficiência. Nenhum deles afirmou que o professor deveria aguardar a solicitação dos alunos para ter alguma reação, o que sugere que eles parecem ter consciência de seu importante papel no desenvolvimento sociomoral dos alunos e não apenas na transmissão de conteúdos acadêmicos. O bem-estar quanto às relações interpessoais, ao respeito mútuo e às diferenças parecem fazer parte do trabalho cotidiano desses participantes, temas que fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ética, tema transversal da Educação Básica brasileira (Brasil/MEC, 1998).

3.3 História 2

Em segundo lugar, analisou-se a história 2 (ver Anexo C), que também envolvia uma situação de *bullying*, mas, ao contrário da história 1, ocorria com uma criança com deficiência física, que percebia o *bullying* e se incomodava com ele, a ponto de relatar o ocorrido para o professor, ao retornar do intervalo. Cabia aos participantes relatar o que o professor deveria fazer naquela situação. Deve-se considerar que, pelo fato do aluno alvo contar ao professor a situação de *bullying*, acrescentou-se à análise de dados a categoria reação, cujo objetivo foi observar

como os participantes acreditavam que deveria ser a reação do professor diante da solicitação do alvo.

Os resultados revelaram que, caso a situação descrita na história 2 ocorresse com seus alunos, todos os participantes reagiriam atendendo ao pedido de socorro do aluno alvo, conforme mencionou Helena: “*Se ele [alvo] se abriu com ela [professora] é porque [ele] espera que ela tenha uma solução para isso*”. Apenas o participante Danilo mencionou que, antes de atender ao pedido de socorro do aluno alvo, ficaria indignado: “... [há] *situações em que somos pegos de surpresa*”. Deve-se destacar que a história 2 possibilitou que os participantes mencionassem seus sentimentos em relação ao conteúdo da história, não somente em relação às crianças envolvidas no conflito hipotético, mas também no que se refere aos seus próprios sentimentos envolvidos nas possíveis tentativas de atender o pedido de socorro do aluno alvo.

A principal ação mencionada pelos participantes na história 2 foi centrada em chamar os autores de *bullying* para conversar. Houve algumas variações em relação a quem participaria dessa conversa. Beatriz e Helena, ambas professoras generalistas (PEBs I), mencionaram que conversariam com o autor e o alvo ao mesmo tempo. Eduarda e Gabriela, ambas professoras generalistas (PEBs I) em função de Professora Auxiliar (PA) no ano da pesquisa, conversariam apenas com o autor, em separado. Helena conversaria, inicialmente, com o autor e o alvo ao mesmo tempo e depois apenas com o autor. A segunda ação mencionada em relação à história 2 foi conversar com a família do autor (Cecília, Danilo e Gabriela). A terceira ação, conversar apenas com o alvo de *bullying* (Eduarda e Danilo). A quarta ação referida pelos participantes foi propor atividades com toda a turma

(Beatriz e Eduarda). Por fim, a última ação mencionada foi punir o autor de *bullying* (Gabriela e Cecília).

No que se refere às justificativas para as ações dos participantes, observou-se que houve justificativas diferentes para a maioria das ações mencionadas, assim como aconteceu na história 1. Em relação à ação conversar com o autor e o alvo de *bullying* ao mesmo tempo, as justificativas foram: (a) possibilitar que o alvo fale para os autores como se sentiu com a agressão para ajudar os autores a compreender a gravidade de sua ação (Beatriz) e (b) para que os autores vejam que o alvo não está gostando da atitude deles (Helena). Quanto à ação conversar apenas com o autor, percebeu-se que essa ação apareceu em professores generalistas, em função de professor auxiliar. Eduarda justificou da seguinte forma “*conversar com essas meninas [autoras de bullying], pois em duas ou três fica mais forte o grupo para tirar sarro de outro*”. Gabriela (PEBI-PA) justificou da seguinte forma “*Tem que intervir, chamar esses alunos de lado, conversar, mostrar que eles não têm o direito de fazer isso, que ele [alvo de bullying] nasceu com essa deficiência, poderiam ser eles no lugar*”. Helena, que conversaria, inicialmente, com o autor e o alvo ao mesmo tempo e depois apenas com o autor, justificou que seria importante que todos os envolvidos ouvissem o que a professora iria falar.

Quanto à ação conversar com a família do autor de *bullying*, a principal justificativa foi envolver os pais do autor de *bullying*, conforme mencionou Cecília: “*Caso os pais não estejam comprometidos com esse trabalho relacionado ao filho, pelo menos, vão ter que vir buscar o filho todas as vezes que o fenômeno for visto ou relatado, e isso vai afetá-los de alguma forma, para terem alguma ação*” e Gabriela “[também] *é responsabilidade da família que tem que ajudar (...). Dependendo da família não adianta chamar*”. A fala de Gabriela deixa claro que,

embora seja importante envolver e responsabilizar a família do autor de *bullying*, em algumas situações, essa ação não dá resultado.

No que diz respeito à ação conversar apenas com o alvo de *bullying*, Eduarda justificou da seguinte forma: “*primeiramente é preciso conversar com a Luciana para ela aceitar essa condição. Se ela está crescendo com a consciência dos limites dela, da condição física dela, por que se ofenderia? A Luciana conhecendo seus limites terá mais facilidade em aceitar as brincadeiras de mal gosto que surgirem*”. Em relação à ação propor atividades com toda a turma, as justificativas foram promover uma reflexão para que a classe toda compreenda melhor o fenômeno (Beatriz). De forma específica, Eduarda mencionou fazer um teatro, para mostrar aos alunos como é o lado de quem sofre a agressão e passar vídeo, documentário ou desenhos para retratar situações de *bullying*. Por fim, em relação à ação punir o autor de *bullying*, Gabriela justificou da seguinte forma: “... *em algumas situações o aluno só vai aprender se for punido. (...) Às vezes é preciso oferecer uma punição para o aluno ter limites, saber até onde pode ir*”. É importante deixar claro que tanto ela como Cecília justificaram o uso da sanção como um último recurso para resolver o problema, caso nenhuma das ações anteriores resolvesse a situação.

Um aspecto que chamou atenção se refere aos sentimentos despertados nos participantes diante das histórias do instrumento. Nesse sentido, Danilo foi bem explícito ao narrar uma situação, que segundo ele, não se caracterizou como *bullying*, pela falta da repetição. Danilo soube da situação por meio de uma colega da criança com deficiência física, que sofreu uma agressão verbal no horário de almoço, na escola. Danilo, que estava passando perto do refeitório, foi chamado para intervir na situação. Danilo disse que ficou em choque ao saber que o aluno

falou em alto e bom som, para que todos ouvissem na fila do almoço que a colega com deficiência física, que andava com andador, não dançaria porque ela era aleijada. Ele disse que ficou sem saber o que fazer e que pensou “*esse menino é um monstro*”. Continuou relatando que quase se desequilibrou e ao pegar o aluno autor da agressão pela mão para levá-lo até a sala dos professores para conversarem e depois, disse “*o coloquei no final da fila, ele foi o último a almoçar*”.

Os sentimentos relatados por Danilo diante da situação de agressão verbal à aluna com deficiência deixam claro que, em um ambiente com tantas demandas como a escola de crianças pequenas, o trabalho exigido vai além de conhecimentos teóricos acerca da temática e envolve equilíbrio emocional. Sobre o equilíbrio emocional, deve-se destacar que o mesmo não se aprende nos cursos de formação nem é trabalhado na escola. No entanto, se o professor estiver bem preparado poderá reagir melhor.

No que tange às ações para buscar trabalhar com as situações de *bullying*, a conversa continua a ser a ação mais realizada, citada por todos os entrevistados. Beatriz enfatizou que, nessa conversa, a criança alvo de *bullying* tem que expressar seus sentimentos, o que não se encontrou na história 1, visto que nenhum participante envolveu o alvo de *bullying* com deficiência intelectual nas conversas.

3.4 Questionário sobre *Bullying* Direcionado aos Professores de Alunos com Deficiência

Em relação ao Questionário sobre *bullying* direcionado aos professores de alunos com deficiência adaptada de Borges e Tognetta (2013), alguns participantes deixaram claro que percebem diferenças nas relações interpessoais com as crianças com deficiências a depender do tipo de atividade que é proposta por eles. As atividades de cunho mais cooperativo, segundo os participantes, possibilitam

que as crianças se escolham por afinidades, o que faz com que todas as crianças participem de forma ativa. Já as atividades de cunho competitivo fazem com que as crianças com deficiência sejam preteridas, ficando por último nas escolhas e não participando tão ativamente, pois o objetivo dos grupos, nessas atividades, é ganhar.

Esse resultado indica que o tipo de atividade proposta pelos professores pode influenciar positivamente ou negativamente o processo de inclusão das crianças com deficiência no ensino regular. Os participantes do estudo deixaram claro que, nos trabalhos realizados em grupo, buscam realizar direcionamentos de acordo com a capacidade de cada aluno. Ainda assim, em atividades competitivas os alunos com quaisquer dificuldades têm menores chances de participação e de êxito, segundo os relatos dos participantes.

Conforme previsto nos critérios de inclusão para a composição da amostra, todos os participantes foram professores de pelo menos um aluno com deficiência no último ano. Em relação aos tipos de deficiência, todos os professores mencionaram que seus alunos com deficiência apresentavam deficiência intelectual, com exceção de Danilo, que teve também um aluno com deficiência física. Quanto ao nível de deficiência, os participantes mencionaram que seus alunos tinham níveis de deficiência entre leve e moderado.

Quando questionados se já perceberam situações de exclusão para com o aluno com deficiência na classe/pátio ou em outros locais dentro da escola ou a caminho da mesma, quatro participantes mencionaram que não e dois participantes disseram que sim. As duas participantes que declararam já terem percebido situações de exclusão foram Beatriz e Gabriela. Quando solicitada a descrever essas situações, Beatriz mencionou: *“nas atividades que a gente faz, que eu*

propunha em grupo, geralmente os alunos não queriam que ele [aluno com deficiência] participasse. A gente tinha que mediar essa situação, até porque ele não compreendia muito bem essa situação, por que os colegas não queriam que ele participasse do grupo, então a cada atividade eu mesclava bastante para que ele pudesse trabalhar com todas as crianças para elas começarem a perceber. Acredito que isso acontecia, porque, especificamente, no ano passado, eu tinha uma turma muito competitiva, era uma turminha de primeiro ano e eles competiam uns com os outros, competiam querendo chegar primeiro na sala de aula, terminar primeiro a atividade, então nesse sentido um aluno que de repente não tivesse um bom desempenho para fazer a atividade ia atrasá-los ou deixar o trabalho não eficiente como eles queriam”.

Gabriela respondeu: *“muitas vezes. A primeira palavra que eles usam é: você é burro, você não entende!... Havia a cobrança para a mãe levá-lo na psicóloga, e tivemos muito trabalho porque até então para a mãe entender que a situação dela estava provocando um transtorno no menino, já havia a deficiência, um menino que não foi tratado na época que deveria ter sido, tanto é que depois que começou o tratamento, hoje, ele é outra pessoa, só que eu tive que ter pulso firme com ele”.*

Em relação às situações em que os participantes perceberam que o aluno com deficiência foi protegido por um ou mais colegas nas atividades ou em outros momentos, somente a participante Beatriz afirmou não ter notado esse tipo de situação em relação ao seu aluno com deficiência. A participante Helena afirmou que, em alguns episódios, isso poderia ocorrer e em outros não. Os outros quatro participantes mencionaram que percebem sim algum tipo de proteção em relação ao aluno com deficiência. Cecília, que é professora de Educação Física, usou como

exemplo uma situação ocorrida em uma de suas aulas na quadra da escola: *“quando o Eduardo pega a bola e passa, e teve um momento em que ele conseguiu fazer um ponto, a bola foi para ele e ele conseguiu passar, todas as crianças aplaudiram (...)”*, especificando não um exemplo de proteção, mas sim de estímulo, por parte dos colegas, que o incentivam quando o aluno com deficiência se sai bem em uma tarefa.

Eduarda descreve essa proteção da seguinte forma: *“os alunos cuidam dele, orientam o que pode, protegem, estão sempre ao lado dele porque ele é carinhoso e fácil de ser aceito. Se fosse agressivo talvez fosse difícil. Em outra sala, onde há um autista, ele é mais agressivo e não é tão cercado de atenção. Gabriela afirma que percebe essa proteção “tanto por professores quanto por alunos. (...) haviam alunos que ofereciam a ajuda, espontaneamente, e outros com meu estímulo”*. Helena, por sua vez, mencionou que a proteção em relação aos seus alunos com deficiência acontece, pois ambas as crianças [com deficiência] *“não xingam, não ofendem, não batem nem falam palavrões, são muito amigos, às vezes sim, às vezes oferecem ajuda, pois são queridos”*. Os resultados sugerem que o tipo de deficiência ou mesmo o comportamento do aluno com deficiência podem influenciar suas relações interpessoais e facilitar ou não situações de exclusão e de proteção de colegas no ambiente escolar.

Em relação a com quantas crianças da classe o aluno com deficiência geralmente brincava e fazia atividades escolares, Cecília disse que não saberia responder, pois devido ao quadro de autismo, esse aluno participa das aulas, mas não interage com os colegas como os demais. Beatriz afirmou que seu aluno com deficiência brincava somente com uma pessoa, um amigo, que também era vizinho, cuja interação ocorria além do ambiente escolar. Danilo mencionou que seu aluno

com deficiência interagiu com dois ou três colegas, enquanto Eduarda, Gabriela e Helena afirmaram que seus alunos com deficiência interagem com um grupo de no máximo quatro colegas. Pode-se citar como exemplo a fala de Helena, que justificou sua resposta da seguinte forma: “(...) *eles são crianças comuns dentro de uma brincadeira ou atividade, vão ter dificuldades em ler, escrever, produzir um texto sozinhos, uma resposta, mas participam. Num trabalho em grupo eu direciono para o que cada um sabe fazer*”.

Ao serem questionados se havia algum aluno na sala que não brincava ou não fazia atividades escolares com o aluno com deficiência, três participantes responderam que não, dois responderam que sim e um participante respondeu que, embora os alunos reclamem, não se negam a trabalhar com o colega com deficiência em função do trabalho de inclusão que ela realiza em sua classe. Os participantes que responderam que sim assinalaram que aproximadamente quatro colegas se negavam a trabalhar com o colega com deficiência. Isso acontece, segundo Gabriela, pois talvez “*a classe já tenha seu grupo, de brincadeiras, atividades, por empatia e simpatia*”. Para Helena essa exclusão acontece, pois o colega com deficiência era rotulado pelas famílias dos colegas como um “*aluno que não prestava*”, principalmente por motivos religiosos, segundo a participante. Esse rótulo possivelmente é oriundo de preconceitos, de ideias pré-concebidas, tão presentes em outros momentos históricos.

Os participantes foram também questionados se perceberam alguém na classe que incomodava o aluno com deficiência com brincadeiras, ameaças, empurrões ou de outras formas que poderiam chateá-lo. Essa questão é especialmente importante para este estudo, pois tem como foco investigar se ocorre *bullying* com os alunos com deficiência. Quatro participantes responderam

que não, sendo que Eduarda relativizou sua resposta: *“Nessa sala e com esse aluno não. Em outras experiências, dependendo da situação, há medo de chegar perto, por não conhecerem ou se a criança é agitada e foge do padrão, eles têm medo e ficam afastados, mas quem se permite chegar, conhecer, conversar, tem uma situação mais tranquila”*.

Duas participantes afirmaram que seus alunos com deficiência são sim incomodados por seus colegas. Cecília explicou que esse tipo de incômodo *“é bem raro [acontecer], com o aluno [com deficiência] que tem laudo, parece que se cria uma redoma vinda da explicação que a professora dá aos alunos”* O laudo é o diagnóstico da deficiência, preferencialmente assinado por uma equipe multidisciplinar, que atesta a deficiência, e que pode possibilitar direitos diferenciados a um aluno, a depender de cada caso. Enquanto Helena explicou que o que ocorre *“são brincadeiras de crianças, mas não ofensas, não têm maior incidência com eles do que com os demais”*. Deve-se ressaltar que ambas afirmaram que o número de crianças que fazem isso é pequeno.

Ao serem indagados se alguma vez perceberam o aluno com deficiência sozinho no recreio, ou em outras situações, somente Beatriz afirmou que sim. Ela explicou que isso acontecia quando o amigo do aluno com deficiência faltava, pois ele não conseguia se enturmar com os demais colegas. Beatriz ressaltou que isso ocorria, pelo menos, uma vez ao mês.

Quando há trabalho em grupo, a maioria dos participantes varia em relação a quem forma os grupos. Nesse sentido, quatro participantes assinalaram a opção professor e a opção alunos, a depender da proposta de cada atividade. Apenas Danilo assinalou somente os alunos e Eduarda assinalou que somente ela formava os grupos. Nenhum participante informou outras estratégias de agrupamentos.

Beatriz mencionou que, quando solicita que as crianças se agrupem sozinhas, ela percebe a exclusão do aluno com deficiência: *“foi nessa liberdade de agrupamento que eu percebi que a criança era excluída, mesmo com esse amigo que acabava se excluindo por tabela, pois se era dupla, faziam juntos, mas se era em trio já não queriam, e se eram quatro ou mais, já tínhamos um problema. O coleguinha estava sempre com ele, mas num grupo de quatro ou cinco componentes já era mais complicado”*.

Cecília mencionou que trabalha a questão dos agrupamentos com os alunos dos quintos anos (do Ensino Fundamental), os quais ela considera mais aptos para formarem grupos sozinhos, mas enfatiza: *“... geralmente essas crianças [com deficiência] vão ficar por último, infelizmente, por maior que seja o trabalho, seria mentirosa se falasse que seriam os primeiros a ser incluídos. Já num jogo cooperativo, tive que escolher antes, por exemplo, ao fazer uma dança circular, eu quero a Bia, porque é amiga, daí já escolhe pela amizade (...) Por isso tem que trabalhar as duas [atividades competitivas e atividades cooperativas] tem que ter momento da dança, dança circular, jogo, esporte, brincadeiras, porque daí cada um vai despontar na sua habilidade”*. Gabriela, por sua vez, disse que *“se o grupo fosse formado pelos alunos [o aluno com deficiência] seria colocado facilmente nos grupos”*.

Os participantes foram questionados sobre como os alunos com deficiência se sentiam nas aulas, podendo assinalar uma série de opções de sentimentos. Os resultados foram os seguintes: Beatriz, Eduarda e Helena assinalaram as opções alegre e animado, Gabriela também assinalou essas opções, acrescentando entusiasmado. Cecília assinalou entusiasmado e animado, além de com medo e com vontade de ir embora e Danilo acrescentou o termo perdido. Nesse sentido,

as respostas dos participantes diferem e são até contraditórias em relação a algumas temáticas.

3.5 Síntese dos Resultados e Discussão

3.5.1 *Bullying*

Os participantes demonstraram ter conhecimento sobre o *bullying*. Esse resultado difere do de Fante (2005), que afirmou que os professores brasileiros não sabiam distinguir o *bullying* de outras formas de agressão, nem tampouco desenvolver estratégias para enfrentar o fenômeno. Considerando-se que o estudo de Fante (2005) foi realizado há quase 15 anos, pode-se pensar que, atualmente o *bullying* é mais conhecido e está sendo mais difundido nos cursos de Pedagogia. Entretanto, nem todos os participantes mostraram todo o seu conhecimento sobre *bullying* quando solicitados para defini-lo no início da entrevista: vários conhecimentos foram demonstrados ao longo da mesma.

Por exemplo, um dos participantes não explicou ao definir o *bullying*, uma importante característica do fenômeno, que é a repetição das agressões. No entanto, ficou claro que ele conhece essa característica do *bullying*, pois ao longo da entrevista afirmou que o problema do professor especialista (PEB II), que ministra poucas aulas em cada turma, é perceber se a agressão é pontual ou um caso de *bullying*. A característica da repetição das agressões é uma das peculiaridades do fenômeno, descrita inicialmente por Olweus (1994), o precursor dos estudos de *bullying* e, mais recentemente, por pesquisadores interessados no fenômeno no Brasil (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005).

Outra participante apresentou também uma definição com poucas características do fenômeno. Porém, nas estratégias de ação frente ao *bullying*, ela citou outra característica central do fenômeno: a perseguição do autor em relação

ao alvo. Essa participante disse ainda que interromperia imediatamente as agressões, demonstrando um conhecimento maior do que parecia ter a princípio. Essa perseguição, citada pela participante, também é uma das características principais do *bullying*, descrita por vários pesquisadores da área (Avilès, 2006; Fante, 2005; Olweus, 1994; Pereira, 2009). Outra participante definiu o *bullying* como uma brincadeira de mau gosto, entre outras características. Sabe-se que, aparentemente, o *bullying*, a brincadeira de mau gosto ou até uma brincadeira entre amigos podem ser semelhantes. Entretanto, são fenômenos diferentes que não devem ser confundidos por apresentarem características distintas (Pereira, 2009; Tognetta, 2012).

Ao se tratar de *bullying* há de se considerar, as relações interpessoais das crianças envolvidas na questão: a intenção de quem fez a ação, a reação, os sentimentos envolvidos e a vulnerabilidade da criança que recebeu a ação, assim como a forma com que os espectadores se envolvem na situação. A autoestima do sujeito é um fator importante a ser considerado nas questões de *bullying* (Olweus, 1994). Nesse sentido, os sujeitos em condições de vulnerabilidade podem ter dificuldade em se defender, facilitando as ações agressivas e dificultando o enfrentamento das agressões (Constantini, 2004).

É importante considerar que vários participantes do estudo deram outras respostas à pergunta como ocorre o *bullying*, o que pode ter ocorrido devido a uma característica do fenômeno que é o fato do *bullying* ocorrer, na maior parte das vezes, longe dos olhos dos adultos, o que está de acordo com a descrição da literatura sobre o assunto (Avilès, 2006; Fante, 2005). Há também a dificuldade percebida pelos próprios participantes em identificar o fenômeno.

Embora se tenha notado diferenças entre os professores generalistas (PEB I) e especialistas (PEB II) em relação à questão do trabalho de prevenção de *bullying*, não foram percebidas semelhanças quanto aos tipos de estratégias de ações frente ao *bullying*, pois ambos os tipos de professores citaram estratégias diferentes. Essas estratégias variaram entre o uso de materiais lúdicos selecionados para o trabalho, como histórias, vídeos e conversas com o autor de *bullying*, espectadores e alvo, e também com a direção da escola e com os pais dos alunos, caso houvesse necessidade.

É importante evidenciar que as crenças e as experiências pessoais dos docentes frente ao *bullying* têm influência tanto positiva quanto negativa na forma como o entendem, identificam e trabalham em seu cotidiano. No entanto, sua formação enquanto profissional da educação pode alterar a forma como o entende e favorecer sua sensibilidade e competência para a ação frente ao *bullying* (Silva & Bazon, 2017).

No que se refere ao envolvimento da família, observou-se que alguns participantes só envolvem a família dos alunos como último recurso. Isso pode ocorrer pela concepção dos professores de que eles têm que conseguir resolver todas as situações que ocorrem na escola e que envolver outras pessoas poderia passar a ideia de que ele não dá conta da situação. Essa ação de envolver os pais foi percebida principalmente por participantes que não possuem classes fixas, que são especialistas (PEBs II) e PA. As razões para isso ocorrer precisam ser mais bem investigadas, mas aparentemente os pais têm pouca participação nas escolas nas quais o estudo foi realizado.

Outra forma de compreender por que os participantes tendem a não chamar a família é que os professores generalistas (PEBs I), que passam mais tempo com

as mesmas turmas conhecem mais as famílias dos seus alunos e a possível dificuldade de realizar um trabalho com as mesmas para combater o *bullying*. Dessa forma, essa pode ser uma razão para que os participantes deste estudo não considerem as famílias como aliadas no combate ao *bullying*. Ainda sobre essa questão, deve-se considerar que o trabalho conjunto da escola e da família no enfrentamento do *bullying* tem sido considerado como uma importante forma de ação contra o *bullying* (Dellazzana, et al., 2010), o qual não deve ser considerado um problema circunscrito apenas à escola.

Um resultado importante refere-se ao trabalho para o desenvolvimento da empatia, mencionada por alguns participantes como uma estratégia de ação frente ao *bullying*. O desenvolvimento da empatia tem como finalidades: (a) fazer com que o autor de *bullying* se coloque no lugar do alvo e (b) promover a reflexão sobre como o alvo se sente nas situações de agressão as quais é exposto. Essa ação é especialmente importante, considerando-se que muitos autores de *bullying* vêm de famílias cujos modelos de resolução de conflitos são os comportamentos agressivo e explosivo (Guareschi & Silva, 2008). Nesse sentido, a promoção da empatia poderia ajudar um aluno alvo a desenvolver outras formas de resolver conflitos que não a agressão. Assim, a convivência com o outro é fundamental para a construção das relações interpessoais saudáveis e a escola precisa proporcionar essa experiência em um ambiente que favoreça ações virtuosas (Tognetta, 2009).

3.5.2 Educação Inclusiva

Em relação à educação inclusiva, os resultados mostraram que os participantes parecem ter mais conhecimento teórico do têm sobre o *bullying*. Nesse sentido, suas definições sobre educação inclusiva foram mais amplas e

abrangeam questões que enfocaram diferenças entre as crianças, direitos, oportunidades, formação adequada de professores, estrutura física e pedagógica e capital humano. Há um consenso entre os participantes deste estudo em relação ao fato de que, na prática, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se alcancem condições ideais para a escola inclusiva, o que vai ao encontro da literatura atual sobre educação inclusiva (Mantoan, 2015).

De acordo com Nozi & Vitaliano (2017), para que o professor tenha saberes atitudinais que favoreçam a inclusão de crianças com deficiência e tenha comprometimento com a sua aprendizagem, ele deve se colocar no lugar desse aluno, buscar formação e apoio e trabalhar de forma colaborativa com os professores especializados e demais professores envolvidos. Entretanto necessita-se evidenciar que as condições de trabalho do professor têm muita influência nas atitudes favoráveis à inclusão.

Há de se considerar também a dificuldade que o professor especialista (PEB II) pode ter em conhecer e se aprofundar no conhecimento da deficiência de seus alunos, devido ao número de alunos e a alta rotatividade de turmas que esse professor tem. Nesse sentido, os resultados deste estudo revelaram que o professor generalista (PEB I) tem mais tempo de se relacionar com o aluno com deficiência. Em função disso, o professor generalista convive diariamente com esse aluno e tem mais condições de conhecer melhor as peculiaridades de sua deficiência.

Os participantes parecem estar conscientes do importante papel da educação inclusiva na vida dos alunos com deficiência. Ao serem questionados sobre as finalidades da educação inclusiva, os participantes direcionam suas respostas ao direito dessas crianças à educação e ao desenvolvimento de sua

independência e autonomia. Dessa forma, ficou claro que uma das finalidades da educação, para os participantes deste estudo, é o preparo para a vida dos alunos com deficiência, para que possam viver da melhor forma possível em sociedade e para que estejam preparados para ter uma vida independente quando suas famílias faltarem. Assim, educação inclusiva é vista como um importante instrumento de emancipação.

3.5.3 *Bullying* e Inclusão

3.5.3.1 História 1

Em relação à história 1, que envolve um alvo de *bullying* com deficiência intelectual, que não compreende que está sendo vítima desse tipo de agressão, todos os participantes se mostraram ativos. Afirmaram que o professor deveria ter atitudes para ajudar o alvo de *bullying*, mesmo sem ter sido chamado para isso, assim que perceber a ocorrência do *bullying*, e citaram, ao menos uma ação a ser realizada pelo professor.

Alguns participantes consideraram o envolvimento das famílias como uma importante ação em situações em que o *bullying* ocorre, enquanto outros participantes não as envolveram. Isso é significativo, pois os participantes não demonstram desconsiderar o fenômeno. Tal fato pode demonstrar um avanço em relação à temática do *bullying*, pois a pesquisa conduzida por Leme (2006) demonstrou que os professores consideram mais grave o que os atinge, assim como o que atinge a direção escolar, e menos grave o que atinge os alunos. Por isso, Tognetta (2012) sugeriu que, por não considerar graves as situações de violência entre os alunos, os professores tendem a desconsiderar as situações de *bullying*.

O enfrentamento do *bullying* citado pelos participantes é importante, principalmente nas escolas inclusivas, pois se sabe que crianças com deficiência podem ter mais chances de sofrer *bullying* do que as demais sem deficiência (MacArthur & Gaffney, 2001). Essa propensão a sofrer mais *bullying* observada nas crianças com deficiência pode estar relacionada ao preconceito. Por todas essas questões, a literatura indica que a criança com deficiência teria de duas a três vezes mais riscos de sofrer *bullying* do que as demais crianças (Fante, 2005; Sullivan, 2015)

3.5.3.2 História 2

A história 2 também envolvia uma situação de *bullying*, mas relacionada a uma criança com deficiência física, que percebia o fenômeno, se incomodava bastante com ele e, por isso solicitou o auxílio da professora. As ações dos participantes frente ao *bullying* foram muito parecidas com as encontradas na história 1, porém a essas ações, acrescentou-se o envolvimento do alvo de *bullying* na conversa, visto que este não tinha nenhum comprometimento cognitivo, com os autores e até uma conversa individualizada com o alvo de *bullying* com o intuito de ajudá-lo a aceitar sua condição física. A partir desta história um participante pode explicitar também as questões emocionais pessoais pelos quais os professores têm que lidar ao trabalhar com essas questões em relação aos seus alunos.

3.5.4 Questionário sobre *Bullying* Direcionado aos Professores de Alunos com Deficiência

Os resultados a seguir foram obtidos a partir de um questionário, respondido pelos participantes assim que a entrevista foi finalizada. Sobre as situações de exclusão relacionadas a esses alunos, quatro participantes assinalaram que não

perceberam essa ocorrência, enquanto dois participantes assinalaram que situações de exclusão ocorriam com as crianças com deficiência. Essas situações de exclusão ocorreriam devido ao preconceito em relação à deficiência.

Ao serem questionados se esses alunos com deficiência seriam protegidos por colegas, uma participante respondeu que não, uma outra respondeu que isso poderia ocorrer ou não, dependendo da situação. Os demais participantes descreveram situações nas quais ações de proteção ocorreram por parte de colegas e até por parte de professores. Esse resultado pode, em um primeiro momento, parecer positivo, porém, dependendo da situação, pode revelar a percepção de incapacidade para com a criança com deficiência, sobretudo quando essas ações partem dos professores. Por outro lado, a menção à proteção dos alunos com deficiência por parte dos colegas pode indicar que os a turma, de certa forma, compreende as limitações do colega e procura ajuda-lo.

Em relação ao número de colegas com os quais as crianças com deficiência brincavam e/ou faziam atividades, uma participante afirmou que não saberia responder, pelo fato da criança ter autismo, e, por isso, ter dificuldades nas interações interpessoais. Outra participante afirmou que o seu aluno com deficiência mencionado no estudo interagiu somente com um colega. Um terceiro participante mencionou que o seu aluno interagiu com dois ou três colegas. Enquanto três participantes afirmaram que seus alunos interagem com quatro pessoas, que era a possibilidade máxima de escolha do instrumento. Esses últimos participantes argumentaram que seus alunos com deficiência tinham boas relações com os demais colegas. Pode-se pensar que, no caso dos professores que mencionaram que seus alunos com deficiência interagem com seus colegas, o

ambiente sociomoral no qual a criança com deficiência está inserida exerce uma influência positiva sobre essa questão (Vinha, 2000).

Na questão relacionada às crianças que se negam a brincar e ou trabalhar com o colega com deficiência, dois participantes responderam que sim, três participantes responderam que não, e uma participante respondeu que não, devido ao trabalho que ela realiza. Ao serem questionados se perceberam se alguém incomodava esse aluno com brincadeiras, ameaças, empurrões ou de outras formas, duas participantes responderam que sim, três participantes responderam que não e uma participante afirmou que com o seu aluno com deficiência não. Entretanto, essa participante mencionou que isso pode ocorrer dependendo do comportamento da criança com deficiência. O que está de acordo com a literatura, pois sabe-se que alunos com deficiência podem sofrer mais situações de vitimização do que seus pares sem deficiência (Rose et al., 2011).

No que se refere ao aluno com deficiência ser solitário no período em que está na escola, apenas um participante mencionou que o percebia dessa forma, quando o seu único amigo faltava aula. Quando os participantes formam grupos de trabalho, a maioria dos participantes afirmou que, a depender da proposta da atividade, formam os grupos ou permitem que os alunos o façam. A colocação e o entrosamento das crianças com deficiência nesses grupos foi muito variado, entretanto os resultados indicaram que os alunos com deficiência sofrem exclusão, fato que deve ser considerado.

Os dados sobre os sentimentos predominantes nas crianças com deficiência durante as aulas, segundo os participantes, foram positivos, sobretudo para os professores generalistas (PEBs I). Um participante especialista (PEB II) afirmou que os percebe perdidos, enquanto outra especialista (PEB II) assinalou dois

sentimentos que demonstram bem-estar na escola e dois que demonstram o contrário. Dessa forma, é provável que, por conhecerem melhor esses alunos com deficiências, e, assim possivelmente trabalharem de forma mais assertiva com eles, os professores generalistas (PEBs I) apresentaram mais sentimentos positivos, se comparados aos professores especialistas (PEBs II), que expressaram perceber mais sentimentos de mal-estar nos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre *bullying* e inclusão. Observou-se que as concepções dos professores sobre *bullying* e inclusão separadamente foram mais bem compreendidas. No entanto, não foi possível identificar similaridades no que se refere às concepções desses professores quanto a como ocorre o *bullying* com alunos com deficiência.

Observou-se que os participantes têm mais conhecimento sobre *bullying* do que eles aparentavam inicialmente ter no início da entrevista, o que é muito positivo. Nesse sentido, deve-se considerar que o *bullying* é um fenômeno com muitas características peculiares e que tende ser velado aos olhos dos professores e demais adultos no contexto escolar. Isso pode dificultar a identificação dos participantes de casos em que ele ocorra, sobretudo em situações em que o aluno não verbaliza, ou mesmo não compreende que esteja sendo vítima desse tipo de agressão, caso dos alunos com deficiência intelectual.

No que se refere à educação inclusiva, observou-se que os professores que participaram deste estudo têm clareza sobre a importância de seu papel em relação à formação e à preparação para o futuro desses alunos. No entanto, ficou evidente que a educação inclusiva é um desafio, que exige desses professores muito mais do que eles têm condições de fazer. Nesse sentido, deve-se salientar que, apesar de todas as dificuldades mencionadas neste estudo quanto à educação inclusiva, observou-se que ela ocorre, segundo os entrevistados, muito mais pelo comprometimento dos professores em realizar um bom trabalho do que pelas condições materiais e de capital humano disponibilizadas pelo governo. De forma mais específica, os resultados deste estudo indicaram o que já era, de certa forma

esperado: crianças com deficiência tendem a sofrer mais exclusão na escola do que as demais. No entanto, esse resultado não é conclusivo, pois não foi feita uma comparação com alunos sem deficiência.

Quanto às questões metodológicas, os instrumentos utilizados foram bem compreendidos pelos participantes. A entrevista Semi-Estruturada Sobre a Concepção dos Professores sobre o *Bullying* e a Inclusão, possibilitou acessar as concepções desses profissionais sobre os assuntos investigados. O Questionário sobre o *Bullying* direcionado aos Professores de Alunos com Deficiência, por sua vez, possibilitou acesso a informações mais detalhadas sobre as relações interpessoais do aluno com deficiência, citadas por cada participante, na escola.

Outra questão importante a ser considerada, que não foi totalmente explorada neste estudo, é quais seriam as deficiências, englobadas pelos participantes em deficiência intelectual, para verificar quais seriam mais propensas à exclusão e ao *bullying*, visto que houve discrepância nas respostas dos participantes quando questionados sobre quantas crianças se negavam a realizar brincadeiras ou outras atividades com essa criança. Outras questões, que poderiam ser melhor investigadas referem-se a informações sobre o aluno com deficiência como, por exemplo, se ele tem laudo, sexo, idade, entre outros aspectos que poderiam ser relevantes para a análise dos dados.

Além disso, os resultados deste estudo chamaram atenção para a necessidade da obtenção de informações mais aprofundadas acerca das diferenças e similaridades entre os tipos de concepções, ações e intervenções de professores generalistas (PEB I) e especialistas (PEB II). Essa questão não foi mais investigada, pois não se pensou que o tipo de professor poderia fazer diferença em relação às concepções sobre *bullying* e inclusão. No entanto, mesmo que

inconclusivos, os resultados deste estudo sugerem que esta temática deveria ser investigada de forma mais aprofundada em outras pesquisas. Nesse sentido, sugere-se realizar estudos qualitativos de comparação para investigar as diferenças entre as concepções de professores generalistas e especialistas quanto ao *bullying* e a inclusão.

A análise de conteúdo realizada de acordo com Laville e Dionne (1999) possibilitou detalhar questões importantes acerca das concepções dos professores e de suas realidades. A presente pesquisa pretendeu cumprir a função de aprofundar os conhecimentos acerca das duas temáticas, *bullying* e inclusão, em conjunto, temáticas ainda pouco estudadas no contexto nacional.

No que se refere às limitações do estudo, deve-se considerar que, em função das duas temáticas do estudo e de que se tratava da atuação profissional dos participantes, pode ter acontecido o fenômeno da desejabilidade social; assim, pode-se pensar que pelo medo de parecerem incompetentes ou inadequados em relação às temáticas da entrevista, os participantes possam ter respondido às questões da entrevista enfatizando muito mais o que consideram como o que seria ideal em prol da educação inclusiva e do combate ao *bullying*, do que o que de fato pensam sobre esses assuntos. Nesse sentido, alguns resultados deste estudo podem ter sido minimizados pela possível tendência dos participantes em relatar respostas mais aceitáveis socialmente do que o que realmente acontece.

É necessário deixar claro que os resultados deste estudo são específicos aos professores de Ensino Fundamental I da prefeitura municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Espera-se que os resultados deste estudo possam ajudar os profissionais e pesquisadores que trabalham com o *bullying* e com a inclusão de crianças com deficiência na escola regular a entender um pouco

mais sobre as duas temáticas e suas inter-relações. Sugere-se que outros estudos qualitativos envolvendo a temática sejam realizados com professores em escolas inclusivas, a fim de aprofundar os aspectos envolvidos nessas temáticas para melhor compreendê-los e para dar luz às questões que ficaram em aberto neste estudo.

Referências Bibliográficas

- Agostino, C. G. W. (2004) *Operação Eutanásia* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Alves, D. S. (2017) Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. *Revista Polyphonia*, 28(1), 31-44.
- Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, 20(1), 33-42.
- Aquino, J. G. (2000). *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo, SP: Summus.
- Araújo U. F. (1993). Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Araújo, K. H., & Nepomuceno, K. R. (2015). A responsabilidade civil das instituições de ensino privadas nos casos de bullying entre alunos. *Revista da Faculdade de Direito*, 36(2), 53-69.
- Araújo, R. B., & Pereira, S. A. M. (2015) *Bullying* na educação infantil: sua influência sobre a formação da personalidade. *Noventa e Um anos de compromissos*, 16(16), 103-110.
- Avilès, J. M.M. (2006) Diferencias de atribucion causal em el bullying entre sus protagonistas. *Eletronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 136-148.
- Avilès, J. M.M. (2007). *El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. El bullying en la escuela. Modelos de intervención*. Valladolid: Confederación de STEs-Intersindical.
- Avilès, J. M.M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96(1), 79-96.
- Beaudoin, M., & Taylor, M. (2006). *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bianchetti, L. (1995). Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(3), 7-19.
- Borges, A. K. S., & Tognetta, L. R. P. (2013). A implantação de um ambiente cooperativo a partir da literatura infantil sobre o trabalho com sentimento na escola. *VERAS - Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, 3(1), 16-35. <http://dx.doi.org/10.14212%2Fveras.vol3.n1.ano2013.art124>

- Borsa, J. C., & Petrucci, G. W. (2016). O que é o bullying escolar e como enfrentá-lo? In M. Poletto, A. P. L. Sousa, & S. H. Koller (Orgs.), *Escola e Educação: Práticas e Reflexões*. Curitiba, PR: Juruá.
- Borsa, J. C., Petrucci, G. W., & Koller, S. H. (2015). Parent participation in researches on school bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 41-48. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191792>
- Borsa, J.C. (2012). *Adaptação e validação transcultural do questionário de Comportamentos agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP)* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Brasil (1988). Constituição. Federal. *Publicada no Diário Oficial da União em, 5*. Dispõe sobre a Constituição da República do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf
- Brasil. (1989). Presidência da República. *Lei no. 7.853/9, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm.
- Brasil (1990). Presidência da República. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil (1996). Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (1999). Presidência da República. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.
- Brasil (2000). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>.
- Brasil. (2001). Presidência da República. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2009). Presidência da República. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/decreto/d6949.htm.
- Brasil. (2015a). Presidência da República. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

- Brasil. (2015b). Presidência da República. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.
- Bueno, J. G. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Campos, S. M. G., & Martins., R M L. (2008). Educação especial: aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium*, 34(3), 223-231.
- Carvalho-Freitas, M. N. D., & Marques, A. L. (2007). A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organizações & Sociedade*, 14(41), 59-78.
- Castro, E. C. V. M. D., & Almeida (2012). *Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.
- Cerqueira, M. B., Viégas, R. F., & Silva, D. O. S. (2009). A temática da inclusão na produção acadêmica. *Pesquisa em Debate, edição especial*, 2-24.
- Constantini, A. (2004) *Bullying, como combatê-lo: prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. São Paulo, SP: Itália Nova Editora.
- Correia. L.M (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal. Porto Editora.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Crochík, J. L. (2003). Manifestações de preconceito em relação às etnias e aos deficientes. *Boletim de Psicologia*, 53(118), 89-108.
- Crochík, J. L. (2012). Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 211-229.
- Dellazzana, L. L., Sattler, M. K., & Freitas, L. B. L. (2010). A importância da família na intervenção contra o bullying. *Pensando Famílias*. 14(1), 109-120.
- DeVries, R., & Zan, B. (1995). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young children*, 51(1), 4-13.
- Edler Carvalho, R. (2005). Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*, (26), 1-7.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus.
- Feldan, E. de L., & Cunha, M.R. (2011). O papel da escola: interface de teóricos e atores escolares. *Visão Global*, 14(2), 213-228.
- Freire, I., Veiga, A., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

- Flick, L. T. (2011). *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP.
- Frostad, P., & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação, & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2009). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no ambiente escolar*. São Paulo, SP: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>
- Gomes, A. E. G., & Rezende, L. K. (2011). Reflexões sobre bullying na realidade brasileira utilizando a técnica de análise de conteúdo: revisão bibliográfica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 11(1), 112-119.
- Guareschi, N. M. F. (2006). Desnaturalizando identidades e diferenças da adolescência. In M. J. Spink, & P. Spink (Orgs.), *Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais* (117-142). São Paulo, SP: Cortez.
- Guareschi, N. M. F. P. A., & Silva, M.R. (2008). *Bullying: mais sério do que se imagina*. Porto Alegre, RS: Edipucrs.
- Guhur, M. L. P. (1994). A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(2), p. 75-83.
- Jannuzzi, G.M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian journal of psychology*, 43(3), 269-278.
- King, G. A., Specht, J. A., Schultz, I., Warr-Leeper, G., Redekop, W., & Risebrough, N. (1997). Social skills training for withdrawn, unpopular children with physical disabilities: a preliminary evaluation. *Rehabilitation Psychology*, 42(1), 47–60.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64–75.
- La Taille, Y. (2002). Dimensões psicológicas da violência. *Revista Pátio*, Ano VI(21), 19-23.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, RS, Artmed.

- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010a). *Questionário sobre formação e trabalho das educadoras* (Instrumento não publicado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.
- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010b). *Roteiro de entrevista sobre autonomia* (Instrumento não publicado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.
- Leme, M. I. S. (2006). *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo, SP: ISME.
- Limonic, F. (2004). *Eugenia* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://ifcs.ufrj.br/tempo/depd15.html>.
- Lindsay, G., Dockrell, J., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 1–16.
- Lisboa, C., Braga, L. D. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- MacArthur J., & Gaffney, M. (2001). *Bulied and teased or just another kid? The social experiences of students with disabilities at school*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Mantoan, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista Centro de Estudos Judiciários*, 8(26), 36-44.
- Mantoan, M. T. E. (2007). Sobre o especial na e o especial da educação – breves considerações. In *Ensaio Pedagógicos* (p. 49-54). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Mantoan, M. T. E. (2010). Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In Mantoan, M. T. E. (Org), *O desafio das diferenças nas escolas* (p. 29-42). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP: Moderna
- Mantoan, M. T. E., Santos, M. C. D., Figueiredo, R. V., Ropoli E. A., & Machado, R (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF:Ministério da Educação.
- Martins, D. A. (2009). *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior* (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Mason, K. (2008). Cyberbullying (intimidação psicológica com a ajuda da tecnologia): Avaliação preliminar no ambiente escolar. *Psychology in the Schools*, 45(4).
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.

- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive behavior*, 29(6), 515-530.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 718-738.
- Mittler, P. (2007). *Educação inclusiva: contextos sociais* [recurso eletrônico]. Porto Alegre RS Artmed.
- Mooney, P. (2007). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Mooney, S., & Smith, P. K. (1995). Bullying and the child who stammers. *British Journal of Special Education*, 22(1), 24-27.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1999). Distinguishing serious and playful fighting by children with learning disabilities and nondisabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(6), 883–890.
- Nascimento, G. A. F., & Alkimin, M. A. (2010). Violência na escola: o *bullying* na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. *XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza, Ceará*, 2811-2819.
- Nozi, G., & Vitaliano, C. (2017). Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial*, 30(59), 589-602.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, U.K.: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Pereira, S. M. S. (2009). *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo, SP: Paulus.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: TA Queiroz.
- Piaget J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12.
- Piaget, J. (1994) J. *O juízo moral na criança*. São Paulo, SP: Summus. (Original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad* (M. S. Dorin. Trad.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (Obra original publicada em 1984).

- Prestes, A. C., de Castro, F. M. P., Tudge, J. R. H., & de Lucca Freitas, L. B. (2014). Desenvolvimento de valores em crianças e adolescentes. *Leopoldianum*, 40(110-2), 25-36.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Aust Council for Ed Research.
- Rodrigues, D. (2006) (Org.). *Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade*. Porto: Porto.
- Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011) Bullying perpetration and victimization in special education: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–30.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against bullying: who considered it useful, who benefited?. *Educational Research*, 43(3), 263–78.
- Santos, D. L. dos. (2012). *Desenvolvimento na educação infantil: o que pensam as educadoras* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Santos, S.F., & Molon, S. I. (2016). Preconceito e bullying na constituição de uma professora de libras: experiências de uma surda. *Revista Educação Especial*, 29(56).
- Sasaki, R. K. (2003). Como chamar as pessoas que têm deficiência. In R. K. Sasaki (Org.), *Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos* (p. 12-16). São Paulo, SP: RNR.
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 23–36.
- Shariff, S. (2011). *Ciberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- SILVA, T. T. da. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG, Autentica.
- Silva, J. L. D., Oliveira, W. A. D., Bazon, M. R., & Cecílio, S. (2013). *Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 121-137.
- Silva, J., & Bazon, M. (2017). Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615-628.
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(1), 79-88.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen–Country international comparison. *Child development*, 73(4), 1119-1133.
- Souza, L. M. de. (2016). Concepções de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência na universidade federal do Piauí. In: A. V. M. F. Lustosa, M. do

- S. S. L. Paixão (Orgs). *Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva*. Teresina:EDUFPI
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Sudermann, M., Jaffe, P., & Schieck, E. (1996). *ASAP: A school-based anti-violence program*. London Family Court Clinic.
- Sullivan, K. (2015). *The anti-bullying handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzuki, M. S. (org.). (2007). *Quebrando o silêncio: um debate sobre o infanticídio nas comunidades indígenas do Brasil* (Cartilha). Brasília, DF.
- Swear, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010) What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. (2009). *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. (2010). *A história da menina e do medo da menina*. Suplemento especial para pais e professores (bullying sob o olhar das vítimas). Coleção: Falando de sentimentos. Americana, SP: Adonis.
- Tognetta, L. R. P. (2012). Vencer o *bullying* escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In L. R. P. Tognetta, L.R.P., & T. P. Vinha. *É possível superar a violência na escola: construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo, SP: Editora do Brasil: Faculdade de Educação Unicamp.
- Tognetta, L. R. P. (2015). *Bullying: Quem tem medo? uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor*. Americana, SP: Adonis.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2008). Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In J. L. Cunha, L. S. C. Dani (Orgs.), *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: Editora da UFSM (p. 449-464). Santa Maria, RS: Editora da UFSM.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T.P. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Revista Educação: Dossiê: Educação, Conflitos e Violências na Escola*; 35(3), 449-463.
- Tognetta, L. R. P., & Rosário, P. (2013) *Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral*. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, 24(56), 106-137.
- Tognetta, L.R., & Bozza, T. L. (2010). Cyberbullying: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: A. M. Guimarães, D. D. P. Zan. *Anais do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade*. Campinas, SP: FE/Unicamp.
- Ttofi, M. M., & Farington D. P. (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

- Unesco, M. E. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Brasília, DF: Corde.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2(2), 5–27.
- Ventura, A., & Fante, C. (2011). *Bullying-intimidação no ambiente escolar*. Belo Horizonte, MG: Conexa.
- Vinha, T. P. (2000) *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Vinha, T. P. (2004) O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista da Faculdade Adventista da Bahia Formadores: Vivências e estudos*, 1(1), 63-78.
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2008) A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Anais, VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas*. (pp. 11238-11250). Curitiba PR, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba.
- Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith, & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 213–240). London: Routledge.
- Wolke, D., Schreier, A., Zanarini, M. C., & Winsper, C. (2012). Bullied by peers in childhood and borderline personality symptoms at 11 years of age: a prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(8), 846-855.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–1

ANEXOS

Anexo A

Questionário sobre formação e trabalho dos(as) professores(as) (Adaptado de LAPEGE/UFRGS, 2010a).

1. Dados gerais

Id (código): _____ Data da aplicação do questionário: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Escola 1 (código)_____Escola 2 (código)_____Escola 3 (código)_____

2. Formação acadêmica (pode ser marcada mais de uma opção)

- () magistério
 () estudante de Pedagogia
 () ensino superior completo em Pedagogia
 () ensino superior completo em outro curso
 () pós-graduação

Se formado(a), ano de início e de conclusão do curso de graduação:

Instituição de ensino: _____

Se estudante de Pedagogia, ano de início: _____

Em qual semestre se encontra atualmente: _____

Instituição de ensino: _____

Se formado em outro curso, qual(is): _____

Instituição de ensino: _____

Se cursou pós graduação, qual(is): _____

Instituição de ensino: _____

Quais as razões/motivos que te levaram a escolher a profissão de professor(a)?

3. Experiência de trabalho no Ensino Fundamental I

Tempo em que atua no Ensino Fundamental I: _____ (em anos completos)

Em quantas escolas de Ensino Fundamental I trabalha atualmente:

- uma escola
- duas escolas
- mais de duas escolas

Trabalha atualmente em escola:

- pública
- particular
- pública e particular (no caso de trabalhar em mais de uma escola)

Cargo que ocupa:

- professor(a)
- auxiliar
- ambos

Quais as turmas pelas quais é responsável?

- 1º. Ano do Ensino Fundamental (6 anos)
- 2º. Ano do Ensino Fundamental (7 anos)
- 3º. Ano do Ensino Fundamental (8 anos)
- 4º. Ano do Ensino Fundamental (9 anos)
- 5º. Ano do Ensino Fundamental (10 anos)
- 6º. Ano do Ensino Fundamental (11 anos)

Quantos alunos (no. Aproximado) você tem em cada turma de crianças?

Escola 1 _____ Escola 2 _____ Escola 3 _____

Tempo/horário que fica com as crianças:

- turno integral
- meio turno/manhã
- meio turno/tarde

Anexo B

Entrevista semiestruturada sobre *bullying* e inclusão escolar para professores

(Adaptado de Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, 2010b)

Identificação codificada:

Professora:

Escola:

- 1- Para você, o que é *bullying*?
- 2- Como você vê o *bullying* no seu cotidiano escolar?
- 3- Que estratégias ou procedimentos educativos já utilizou ou utiliza com seus alunos quando percebe situações de *bullying*?
- 4- Quais seriam as finalidades de trabalhar com o *bullying*?
- 5- Do ponto de vista das crianças, como você acha que elas se beneficiam com as estratégias e procedimentos que usa ao se deparar com situações de *bullying*?
- 6- Para você, o que é escola inclusiva?
- 7- Como você vê a inclusão ocorrendo?
- 8- Que estratégias ou procedimentos educativos já utilizou ou utiliza para promover a inclusão onde trabalha?
- 9- Quais seriam as finalidades de trabalhar com a inclusão?
- 10-Do ponto de vista das crianças, como você acha que elas se beneficiam com as estratégias e procedimentos que usa para promover a inclusão?

Instrução: As histórias a seguir foram baseadas em situações que aconteceram em uma escola de Ensino Fundamental I. O que você faria diante das seguintes situações?

História 1

- Carlos (Carolina) é um menino que tem deficiência intelectual. Ele está no segundo ano no Ensino Fundamental I. Em função de sua deficiência,

frequentemente não compreende as explicações da professora e nem as colocações dos colegas. Por isso, tem dificuldades para acompanhar o grupo.

Beto (Beta), seu colega, é um garoto brigão. Ele gosta de terminar suas atividades antes dos outros para usar o tempo livre para implicar com Carlos. Toda vez que passa perto de Carlos o cutuca e imita um burro.

Carlos não entende que está sendo ofendido e ri da situação. Toda a classe ri também.

A professora, que precisa dar continuidade a sua aula, vê a situação ocorrer. Ninguém fez nenhuma reclamação, a professora então...

História 2

- Luciana/Luciano tem uma deficiência física que a faz mancar, mas ela não tem nenhum comprometimento cognitivo. Ela/ele está no segundo ano no Ensino Fundamental I. Suas notas estão muito boas até o momento. Na hora do recreio, longe da professora, Júlia/Júlio e Joana/João sempre ficam apontando para ela e dando risadinhas, debochando de sua condição.

Essa situação está acontecendo desde o início do ano e um dia, depois do recreio, Luciana/Luciano, que está muito triste por sofrer esta agressão há tanto tempo, decide contar para a professora o que as colegas têm feito. Quando termina o recreio, e toda a turma já está de volta na classe fazendo muita bagunça, Luciana/Luciano conta para a professora. A professora então...

Anexo C

Entrevista sobre *bullying* direcionado aos professores de alunos com deficiência para professores

(adaptado de Borges & Tognetta, 2013)

Identificação codificada:

Professor(a):

Escola:

1- Você é professor(a) de aluno(a) com deficiência ou foi no último ano?

() sim () não

2- Qual(ais) tipo(s) de deficiência:

- () Deficiência Física
- () Deficiência Intelectual
- () Deficiência Auditiva
- () Deficiência Visual
- () Deficiências Múltiplas? Quais? _____

Nível(eis):

- () Leve
- () Moderada
- () Severa

3- Você já percebeu na classe/pátio ou em outras situações dentro da escola ou no caminho da mesma, situações de exclusão para com o aluno(a) com deficiência?

() sim () não

Se sim, descreva-nos uma dessas situações.

4- Você já percebeu situações em que o(a) aluno(a) com deficiência foi protegido(a) por um ou mais colegas em situação de atividades ou outras?

() sim () não

Se sim, descreva-nos uma dessas situações.

- 5- Com quantas crianças da classe esse aluno(a) geralmente brinca (brincava), faz (fazia) atividades escolares?

- com ninguém
 com uma pessoa
 com duas ou três
 com um grupo de quatro pessoas

Por que você acha que ele(a) gosta de brincar/fazer atividades escolares com essas pessoas?

- 6- Tem (teve) alguém na sala que NÃO brinca (brincava) ou faz (fazia) atividades escolares com o aluno(a) com deficiência?

- sim não

Se sim, quantas pessoas aproximadamente?

- ninguém
 uma pessoa
 duas ou três pessoas
 de quatro a 10 pessoas

Por que você acha que isso ocorre (ocorria)?

- 7- Você percebe (percebeu) alguém na classe que o(a) incomoda(incomodava) com brincadeiras, ameaças, empurrões ou de outras formas que podem(podiam) chateá-lo?

- sim não

Se sim, quantas pessoas aproximadamente?

- ninguém
 uma pessoa
 duas ou três pessoas
 de quatro a 10 pessoas

Por que você acha que isso ocorre (ocorria)?

- 8- Alguma vez você o(a) percebeu sozinho(a) no recreio, ou em outras situações, porque os colegas não quiseram brincar ou conversar com ele?

sim não

Se sim, com qual frequência:

- uma vez no mês
- duas vezes por mês
- uma vez na semana
- várias vezes na semana

Qual a sua orientação quando há trabalho em grupo no que se refere a formação desses grupos. Quem forma os grupos?

- professora
- alunos
- sorteio
- outro critério. Qual? _____

Se marcou ALUNOS o que acontece com essa criança?

9- Como você percebe o aluno(a) está nas aulas? (Pode haver mais de uma resposta)

- triste
- alegre
- chateado
- com medo
- com vontade de ir embora
- irritado
- entusiasmado
- animado

Anexo D

Documento de Autorização da Instituição para Realização da Pesquisa

Estamos realizando uma pesquisa, através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC), que tem como o objetivo conhecer o que as professoras do Ensino Fundamental I pensam acerca do *bullying* relacionado as crianças com deficiências. Esperamos que os resultados obtidos nessa pesquisa possam colaborar com o ambiente sociomoral das escolas, com a qualidade das relações interpessoais e com o processo de inclusão de alunos com deficiências.

Para atingir esse objetivo, gostaríamos de entrevistas professoras de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino, que preencham os seguintes critérios: (a) ser professora efetiva do Ensino Fundamental I da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo e (b) ter um aluno considerado de inclusão na sua sala ou ter tido um aluno considerado de inclusão no último ano. E deverão ser indicadas pelo(a) secretário(a) de Inclusão da Secretaria de Educação do município.

Asseguramos a cada professora o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como retirar seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo. A participação nesse estudo não envolve nenhum risco para as professoras. Os nomes das participantes serão substituídos por letras do alfabeto, a fim de preservar a identidade das mesmas.

As professoras que forem indicadas e aceitarem participar da pesquisa preencherão um questionário sociodemográfico e responderão a duas entrevistas oralmente, que terá uma duração média de 40 minutos. Durante a entrevista serão solicitados às participantes que falem sobre o *bullying* e a inclusão escolar, relacionada as crianças com deficiências, de acordo com seus conhecimentos e experiências e quais estratégias utilizam quando se deparam com essas situações no seu cotidiano escolar.

As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Na apresentação e divulgação dos resultados, as participantes não serão identificadas e se manterá o caráter confidencial das informações registradas a sua privacidade. Os registros dos dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e depositados por, no mínimo, cinco anos no Programa de Pós-Graduação (PPG) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC), situada na Av. John Boyd Dunlop, s/n - Jardim Ipaussurama, Campinas. As pesquisadoras podem ser contatadas na Secretaria Acadêmica de Pós-Graduação em Psicologia, através do telefone (19) 3343-6892 ou do e-mail: pospsico.ccv@puc-campinas.edu.br.

Pela presente autorização declaro que fui informado(a) de forma detalhada, sobre os objetivos, a justificativas e os procedimentos desta pesquisa. Da mesma forma, fui informada quanto à garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, bem como sobre a liberdade de retirar minha autorização a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum.

Este documento será revisado a aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC), telefone: (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Eu _____

autorizo a realização dessa pesquisa nessa Rede Municipal de Ensino.

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Assinatura pelo(a) responsável pela instituição:

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____/____/____

Anexo E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

I. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: Bullying e inclusão no Ensino Fundamental I: concepções de professores.

Pesquisadores responsáveis: Mestranda em Psicologia da PUC-Campinas Anna Karolina Santoro Borges e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

II. Informações

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa, que acontecerá no seu próprio ambiente de trabalho, em momentos oportunos.

1. O objetivo do estudo é conhecer o que os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I pensam acerca do *bullying* relacionado às crianças com deficiência. Esperamos que os resultados obtidos nessa pesquisa possam colaborar com o ambiente sociomoral das escolas, com a qualidade das relações interpessoais e com o processo de inclusão de alunos(as) com deficiência, assim como na valorização do papel do(a) professor(a) nesse processo.
2. Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa que consiste, em apenas um encontro com a pesquisadora para preencher: (a) um questionário sociodemográfico, em aproximadamente 10 minutos; (b) uma entrevista sobre *bullying* e inclusão, em aproximadamente 30 minutos, e (c) uma segunda entrevista sobre *bullying* e inclusão, em aproximadamente 10 minutos. Dessa forma, a atividade terá uma duração de 50 minutos aproximadamente. As entrevistas serão gravadas e depois transcritas.
3. O sigilo quanto à sua identificação será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual nos resultados da pesquisa da mestranda Anna Karolina Santoro Borges e da Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, o que inclui sua publicação na literatura científica especializada.
4. Sua participação na entrevista será voluntária. Você poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem qualquer prejuízo.

Você não terá qualquer tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.

5. Responder os itens pode levar os participantes desta pesquisa a sentir algum desconforto emocional, alteração comportamental ou emocional. Caso você se sinta desconfortável em algum momento, comunique a pesquisadora e ela te dará todo o suporte necessário.
6. Esperamos que os resultados obtidos nessa pesquisa possam colaborar com o ambiente sociomoral das escolas, com a qualidade das relações interpessoais e com o processo de inclusão de alunos(as) com deficiência, assim como na valorização do papel do(a) professor(a) nesse processo. Embora a pesquisa seja realizada dentro de uma rede de ensino, sabe-se que o trabalho do professor é bastante solitário. Assim, se durante a entrevista os(as) professores(as) se sentirem ouvidos(as) e compreendidos(as) no que consideram conquistas e nos seus temores, incertezas e insatisfações isso pode gerar certo conforto psicológico. Além de poder suscitar a vontade de estudar tais temas para melhor compreendê-los.
7. Este projeto será aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Puc-Campinas, que poderá ser contatado para esclarecimento de questões éticas. O telefone é (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00.

Nome do participante

Assinatura do participante

Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon/Orientadora

Anna Karolina Santoro Borges – Mestranda em Psicologia da PUC- Campinas

e-mail: annakarolinapedagoga@gmail.com

Telefone: (19) 99706-5388

Pesquisadores Responsáveis

Data: ____/____/____

Anexo F



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Bullying e inclusão no ensino fundamental I: concepções de professores

Pesquisador: Anna Karolina Santoro Borges

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66606417.5.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.140.829

Apresentação do Projeto:

A pesquisa é exploratória, de ordem qualitativa, sem intervenção direta sobre a exposição, que visa a investigação dos fenômenos bullying e inclusão sobre a concepções de professoras na Ensino Fundamental I. A população são as professoras titulares regentes de classes de Ensino Fundamental I, da rede municipal de uma escola do interior do Estado de São Paulo e a amostra são seis professoras desta rede municipal que sejam titulares e regentes, que aceitem participar da pesquisa e que tenham um aluno com deficiência ou tenham tido no último ano.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre o bullying e inclusão escolar de crianças com deficiência.

Objetivo Secundário:

Investigar (a) como acontece o bullying em crianças com deficiência no cotidiano escolar a partir da percepção de professores; (b) o que os professores fazem para promover a educação inclusiva e prevenir o bullying e (c) de que forma os professores intervêm em situações de bullying com crianças com deficiência.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
 Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-000
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comteduc@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.166/17

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sempre que abordamos o tema bullying podemos trazer lembranças pessoais dolorosas, caso o entrevistado o tenha sofrido, causando emoções ruins e desconforto. O tema Inclusão também pode trazer lembranças de situações dolorosas de amigos ou mesmo parentes. Como professores, os temas abordados e a indagação de como os entendem e como reagem a eles pode também suscitar sentimentos de inadequação, de instabilidade e desencadear mal-estar e até contribuir para a síndrome de burnout. Se a pesquisadora perceber que há necessidade ou se o participante solicitar, este será encaminhado a psicóloga, que já está ciente deste trabalho e que poderá receber esses participantes, e que poderá fazer o atendimento

necessário ou realizar os encaminhamentos cabíveis em cada caso.

Benefícios:

Embora a pesquisa seja realizada dentro de uma rede de ensino, sabe-se que o trabalho do professor é bastante solitário. Assim, se durante a entrevista as professoras se sentirem ouvidas e compreendidas no que consideram conquistas e nos seus temores, incertezas e insatisfações isso pode gerar certo conforto psicológico. Além de poder suscitar a vontade de estudar tais temas para melhor compreendê-los.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto apresentado em 62 (sessenta e duas) páginas que após a indicação das pendências apresenta alinhamento entre as informações constantes consoante PB e TCLE

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram a autorização da Secretaria do Município pesquisado e o TCLE.

Observa-se que a mestranda apresentou, também, a ata de aprovação no exame de qualificação, realizado em 20 de fevereiro de 2017.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências antes mencionadas foram contempladas.

Considerações Finais e critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
 Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-000
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comiteticap@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.146.629

parecer para o presente projeto: **Aprovado.**

Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_884931.pdf	13/06/2017 16:59:37		Aceito
Outros	comecao.pdf	13/06/2017 10:49:24	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DOC_PSICO.bmp	14/06/2017 20:32:02	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PDF.pdf	14/06/2017 20:03:32	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Brochura Pesquisa	proje_pos_com.pdf	14/06/2017 20:02:23	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Folha de Rosto	assinada_folharosto.pdf	31/03/2017 17:19:00	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3.jpg	28/03/2017 20:20:11	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2.jpg	28/03/2017 20:19:53	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	1.jpg	28/03/2017 20:19:19	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_final_final.docx	20/03/2017 09:53:09	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
 Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.080-900
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (16)3343-6777 Fax: (16)3343-6777 E-mail: comitedetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 3.140/2017

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPINAS, 27 de Junho de 2017

Assinado por:
Silvana Mariana Srebernick
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.080-900
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Anexo G



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

Vigência

Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (**bullying**) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (**cyberbullying**), quando se usarem os instrumentos que lhe são

próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (**bullying**) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (**bullying**) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de novembro de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF
Luiz Cláudio Costa
Nilma Lino Gomes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 9.11.2015