

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA: A PREVENÇÃO E A
REDUÇÃO DO BULISMO ESCOLAR**

JOSÉ CARLOS MUNARIN

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA: A PREVENÇÃO E A
REDUÇÃO DO BULISMO ESCOLAR**

JOSÉ CARLOS MUNARIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Práxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientador:
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

372
M963e

Munarin, José Carlos.

A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bullying escolar / José Carlos Munarin. – Presidente Prudente: [s.n.], 2007.

179 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2007.

Bibliografia

1. Bulismo Escolar. 2. Educação. I. Título.

JOSÉ CARLOS MUNARIN

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA: A PREVENÇÃO EA REDUÇÃO
DO BULISMO ESCOLAR**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 24 de maio de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho
Universidade do Oeste Paulista

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Tiosso Moretti
Universidade do Oeste Paulista

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Louro de Castro Valente
Universidade Estadual Paulista – Unesp

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

- À minha esposa Rita, pelo companheirismo, carinho, compreensão e pelo incentivo dado para eu sempre atingir minha metas.
- Às minhas filhas Ariadne e Ísis, que souberam entender as minhas ausências constantes e as minhas irritações em momentos em que eu precisei dedicar-me arduamente a esta pesquisa.
- A todos os gestores e professores que aceitaram participar desta pesquisa e construir conosco novas práticas educativas.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por ter me iluminado com sua sabedoria e permitido que eu pudesse realizar mais um sonho em minha vida.
- À minha família que, em todos os momentos de realização desta pesquisa, esteve presente e soube compreender as minhas ausências ou minhas preocupações.
- Ao professor orientador, Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho, que soube conciliar a minha liberdade de idéias e de expressão a uma orientação firme, tranqüila e eficaz durante o período de elaboração da dissertação.
- À Dr^a. Lúcia Helena Tiosso Moretti e à Dr^a. Maria Luísa de Castro Valente pelas contribuições valiosas no Exame de Qualificação.
- A todos os professores do Curso de Mestrado que contribuíram para minha formação acadêmica, pelos conhecimentos, pelo carinho e amizade que compartilhamos nesta jornada.
- A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho fosse realizado.

“Semeia um pensamento e colherás um desejo; semeia um desejo e colherás a acção; semeia a acção e colherás um hábito; semeia o hábito e colherás o carácter.”

(Tihamer Toth)

RESUMO

A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bulismo escolar

No presente estudo, investigamos o fenômeno da violência, implícito nas relações entre os estudantes, como um dos fatores que interferem significativamente no desenvolvimento social, emocional e intelectual de crianças e jovens. Os objetivos deste estudo foram caracterizar os instrumentos pedagógicos e normativos de uma escola pública da Diretoria de Ensino de Birigui – SP e identificar as estratégias e práticas educativas de intervenção utilizadas por gestores e professores na prevenção e redução do bulismo escolar. Dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, foi realizado um estudo de caso de caráter instrumental. Para o levantamento dos dados, foram analisados três documentos da escola - o Plano de Gestão, a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar – realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas de gestores e professores. Os dados foram analisados, categorizados e apresentados com a finalidade de explicitar as intenções e práticas utilizadas por gestores e professores, com base nos documentos pedagógicos e normativos que as sustentam. Constatamos que os gestores reconhecem o fenômeno do bulismo no contexto escolar e têm utilizado práticas de intervenção para enfrentar esse problema de violência, mas precisam constantemente orientar os professores na sua prevenção e redução. Os professores possuem conhecimentos específicos sobre esta forma de violência. Percebem o bulismo como prática agressiva que necessita de intervenção. Procuram intervir para superá-la, mas necessitam de apoio pedagógico e extra-escolar para serem mais efetivos nessa ação. As estratégias utilizadas estão alicerçadas na conscientização dos alunos em relação à sua conduta transgressora e na intervenção imediata nos conflitos interpessoais. Entretanto alguns professores sentem dificuldade em lidar com situações de bulismo mais complexas. Por este estudo, é possível afirmar que é necessário um trabalho articulado entre a equipe gestora e o corpo docente para prevenirem e reduzirem o bulismo no contexto escolar. Além disso, pode-se ainda afirmar que a intervenção do adulto-educador é condição essencial para a superação do bulismo escolar.

Palavras-chave: violência escolar; bulismo escolar, bullying escolar; convivência social; prevenção do bulismo escolar.

ABSTRACT

The school as space of coexistence: the prevention and the reduction of school bullying

In the present study, we investigated the phenomenon of violence, implicit in the relationships among students, as one of the factors that interfere significantly in the social, emotional and intellectual development of children and students. The purposes of this study were to characterize the pedagogic and normative instruments of a public school of the School Superintendence of Birigui – SP and to identify the strategies and educational practices of intervention used by managers and teachers in the prevention and reduction of the school bullying. Based on approach of qualitative research, a study of case of instrumental character was accomplished. For the data collection, were analyzed three documents of the School - the Management Plan, the Pedagogical Proposal and the Code of Norms – and made semi-structured individual interviews with Managers and teachers. The data were analyzed, classified and presented with the purpose of making evident the intentions and practices used by managers and teachers, based on the pedagogic and normative documents that sustain it. We verified that the managers recognize the phenomenon of bullying in the school context and have used intervention practices to face this violence' problem, but they also need to guide the teachers in its prevention and reduction. The teachers possess specific knowledge about this form of violence. They also recognize the bullying as aggressive practice that needs intervention. They try to intervene to overcome it, but need pedagogic and extra-school support to be more effective in this action. The utilized strategies are based on the students' awareness in relation to their transgressive conduct and in the immediate intervention in the conflicts among students. However some teachers feel difficulty in working with situations of more complex bullying. From this study, it is possible to conclude that it is necessary an articulate work between the management team and the teachers for preventing and reducing the bullying in the school context. In addition, it can still be stated that the intervention of the adult-educators is an essential condition for overcoming the school bullying.

Key-words: school violence; school bullying, social coexistence, prevention of the school bullying.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Perfil da equipe de gestão da escola, segundo o sexo, a idade e o tempo de serviço no magistério e no cargo/ou função	79
TABELA 2	- Percentual dos participantes focais	81
TABELA 3	- Percentual de docentes quanto ao sexo	81
TABELA 4	- Percentual de docentes segundo a idade	82
TABELA 5	- Percentual dos docentes segundo o tempo de magistério	82
TABELA 6	- Os docentes participantes da pesquisa por sexo, idade e tempo de serviço	83

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Relações sociais existentes no contexto escolar	55
FIGURA 2	- Pirâmide da formação humana proposta por Anísio Teixeira	69
FIGURA 3	- Os quatro pilares da formação humana, propostos por Delors	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Formulação do Problema e Objetivos da Pesquisa.....	21
1.2 Justificativa.....	23
1.3 Organização dos demais capítulos da Dissertação.....	25
2 REVISÃO DA LITERATURA RELACIONADA.....	27
2.1 A Violência	27
2.2 Consciência e Natureza do Bulismo Escolar.....	33
2.3 Extensão do Bulismo Escolar	41
2.4 Prevenção e Redução do Bulismo Escolar	54
2.5 Projeto Pedagógico, Normas Regimentais e Bulismo Escolar	61
2.6 Gestão Democrática e Bulismo Escolar	67
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	77
3.1 Escolha Metodológica: Estudo de Caso	77
3.2 A Escola Pesquisada	78
3.3 Participantes/Sujeitos da Pesquisa.....	78
3.3.1 Gestores participantes.....	79
3.3.2 Professores participantes.....	80
3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	83
3.5 Análise de Dados	86
3.5.1 Análise da Proposta Pedagógica, do Plano de Gestão e do Regimento Escolar	87
3.5.2 Procedimentos de análise das entrevistas aos gestores e aos Professores	87
3.5.2.1 Análise da observação dos professores	88
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
4.1 Instrumentos Pedagógicos e Normativos de Intervenção no Bulismo Escolar... 89	
4.1.1 Plano de Gestão, Proposta Pedagógica e Bulismo Escolar.....	90
4.1.2 O Regimento e o bulismo escolar	94
4.2. Os Gestores e o Bulismo Escolar.....	99
4.2.1 A gravidade do problema	99
4.2.2 Reconhecimento do bulismo escolar	100
4.2.3 Práticas de intervenção ao bulismo escolar	102
4.3 Os Professores e o Bulismo Escolar.....	109
4.3.1 Conhecimento sobre o bulismo escolar	111
4.3.2 Local da manifestação do bulismo escolar	112
4.3.3 Tipos de bulismo mais comuns na sala de aula	113
4.3.4 Papéis assumidos pelos envolvidos em bulismo escolar	114
4.3.5 Práticas de prevenção e redução do bulismo escolar	116
4.3.6 Preparo do professor para enfrentar o bulismo escolar	118
4.3.7 Medidas adotadas para enfrentar o bulismo escolar	122
4.3.8 Orientação gestora para lidar com o bulismo escolar	124
4.3.9 Importância da prevenção e redução do bulismo escolar.....	125

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES.....	138
ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

A escola, como instituição reconhecida pela sociedade com a função de formação e educação das novas gerações, não está a salvo das manifestações violentas e agressivas. Inúmeros são os casos presenciados e publicados envolvendo fatos violentos, agressões e maus-tratos.

A escola pode ser considerada uma micro-estrutura da sociedade na qual convivem crianças e adolescentes, com histórias semelhantes ou até opostas, resultando, no convívio diário, inúmeros conflitos gerados pela diferenciação de percepção de cada um em relação aos limites, valores e normas de convivência interiorizados.

Um fenômeno que vem crescendo de forma assustadora, ao longo dos últimos anos, em todo o mundo, é o da violência escolar e dos maus-tratos entre estudantes. Porém quando ouvimos ou falamos de violência nas escolas, logo pensamos em brigas, agressões físicas, em que muitas crianças e jovens se amontoam, necessitando da intervenção de adultos. Ou ainda pensamos em jovens munidos de armas e drogas, transformando a escola e seus integrantes em vítimas de uma sociedade mal estruturada e que não se educa para a convivência social.

Em reação a essa manifestação da violência visível aos olhos do mundo, várias são as medidas adotadas para preveni-la e mesmo contê-la: muros, grades, seguranças, monitoramento através de câmeras de vídeo, policiais dentro das escolas. Neste processo de armamento/desarmamento, a escola vem perdendo seu caráter educativo, passando a reproduzir um modelo de estrutura social degradado e corrompido pelas fraquezas e perversidades humanas. Dentro desses princípios, a escola é parte da sociedade e reproduz a violência cotidianamente através de mecanismos de opressão e de diferenciação de seus integrantes. Ao lado desta violência explícita existe uma outra forma de violência, que também precisa ser motivo de preocupação para os profissionais da educação: a violência implícita nos relacionamentos interpessoais geradora e alimentadora da violência explícita e causadora de profundos traumas psicológicos. Este tipo de violência, com suas conseqüências devastadoras sobre a personalidade em formação de muitas crianças e jovens, é conhecido como *bullying* escolar.

Os pesquisadores brasileiros não têm um nome de consenso para definir o que os anglo-saxões chamam de *bullying*. O termo pode ser traduzido por zoar, gozar, tyrannizar, ameaçar, intimidar, humilhar, isolar, perseguir, ignorar, ofender, sacanear, bater, ferir, discriminar e apelidar pejorativamente.

Em alguns países, o *bulismo* recebe denominações diferentes, por exemplo, na França se denomina *harcèlement quotidién*; na Itália, de *prepotenza* ou *bullismo*; no Japão, é conhecido como *yjime*; na Alemanha, como *agressionem unter shülern*; na Espanha, como *acoso y amenaza entre escolares*; em Portugal, como *maus-tratos entre os pares*. Para essa pesquisa, vamos adotar como os italianos o termo *bulismo*, adequando-o à grafia brasileira. Essa opção está condicionada à aproximação de terminações e sentidos que este vocábulo possui com outros vocábulos da Língua Portuguesa e por tentar imprimir ao fenômeno um caráter mais popular.

Segundo Fante (2003), o *bulismo* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos, causando dor, angústia e sofrimento a indivíduos mais fracos e incapazes de se defenderem. Costantini (2004, p. 69), assim define *bulismo*:

Trata-se de um comportamento ligado à agressividade física, verbal ou psicológica. É uma ação de transgressão individual ou de grupo, que é exercida de maneira continuada, por parte de um indivíduo ou de um grupo de jovens definidos como intimidadores nos confrontos com uma vítima predestinada.

O *bulismo* não se caracteriza por conflitos normais ou brigas que ocorrem normalmente entre os estudantes, mas por atos de intimidações intencionais com o objetivo de ameaçar, com violência física ou psicológica, de forma repetida, indivíduos mais frágeis e incapazes de se defenderem, tornando-os alvos de sujeição, de sofrimento psicológico, de exclusão e de marginalização.

A violência do *bulismo* não se restringe apenas ao espaço escolar. Manifestações do fenômeno podem ser encontradas nos locais de trabalho, onde as vítimas podem ser protagonizadas por funcionários que ocupam uma posição hierárquica inferior ao dos colegas de trabalho, por abuso de poder ou por assédio sexual. Nestas situações, tem recebido a denominação de *mobbing*.

Na atualidade, a internet passou a ser uma propagadora do *bulismo*. Através de blogs, orkuts e programas de mensagens instantâneas, muitos jovens ocupam estes espaços virtuais para fazerem comentários maldosos sobre as pessoas, fazerem gozações, ameaçarem, chantagearem e revelarem segredos de colegas. Muitas dessas ações são anônimas e, em alguns casos, não é possível descobrir quem é o agressor. Essa forma de violência pode ser denominada de “cyberbulismo”.

De acordo com Carme Orte Sócias¹ (*apud* FANTE, 2003), o *bulismo* pode ser considerado como um fenômeno novo e velho ao mesmo tempo. Novo, porque deve ser objeto de investigação e de intervenção, uma vez que se apresenta na desigualdade entre iguais, resultando num processo onde os iguais projetam seu “mau caráter” de forma oculta dentro de um mesmo contexto. Por outro lado, considera-se o fenômeno como velho por se tratar de uma forma de violência que ocorre nos centros educativos há muito tempo, onde os “valentões” oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, querendo impor sua autoridade.

Muitos acontecimentos e tragédias nefastos, presenciados a partir da década de 90, foi o ponto de partida para que estudiosos e pesquisadores começassem a investigar o que havia por trás de muitos suicídios e homicídios no interior das escolas: O que levou o adolescente de 14 anos, na cidade de West Paducah, Kentucky, a matar a tiro três dos seus companheiros de escola, deixando mais cinco feridos? E por que os dois jovens de 11 e 13 anos, em Jonesboro, Arkansas, atiraram contra sua escola, matando quatro meninas e uma professora? Ainda se poderia indagar, por que um adolescente de 17 anos, de Springfield, Oregon, matou a tiro dois colegas e feriu mais 20? Várias seriam nossas indagações e citações de tragédias que percorreram o mundo envolvendo estudantes e a própria instituição escolar.

As tragédias não escolhem país, nem classe social e muito menos o tipo de escola. Em janeiro de 2003, o Brasil não ficou fora dos exemplos trágicos, registrados na maior parte dos países. Em Taiúva, interior do Estado de São Paulo, o jovem de 18 anos, Edmar de Freitas suicidou-se dentro da escola, onde fora vítima de *bulismo*, depois de disparar para todo lado, ferindo mais de seis pessoas. O crime foi uma reação extremada que o jovem encontrou para vingar-se de uma vida

¹ Carme Orte Sócias é catedrática em Psicologia na Universidade das Ilhas Baleares.

escolar recheada de constantes humilhações. Edmar sempre foi ridicularizado pelos colegas que o chamavam de 'gordinho'. Inconformado com o apelido, decidiu fazer um regime que o deixou num corpo padrão. Porém seus problemas não terminaram, pois os alunos passaram a chamá-lo de 'vinagre', dizendo que havia emagrecido por causa da ingestão do ácido. Depois de ter concluído o curso, ele munuiu-se de um revólver calibre 38, 105 balas e, durante o recreio dos alunos que estavam em recuperação de férias, atirou contra quem passasse perto dele (FANTE, 2003/2005).

Certamente o acontecimento das tragédias em escolas não pode ser encarado como fato isolado. É, na verdade, resultado de conseqüências trágicas, em que suas vítimas planejam com minúcias e detalhes sua vingança contra a escola ou contra seus agressores. Na tragédia de Taiúva, um amigo do adolescente, responsável pela tragédia, sabia o que ia ocorrer na escola e a trama já vinha sendo planejada há alguns meses.

Baseadas nessas constatações, inúmeras hipóteses podem ser levantadas na tentativa de justificar tais comportamentos e os dramas psicológicos vividos por esses jovens diante das humilhações e agressões constantes em virtude de aspectos sociais e físicos de sua individualidade. Uma hipótese coerente é a de que esses jovens estariam dando uma resposta violenta a toda forma de humilhação, degradação, preconceito, discriminação e ofensas vividas dentro do espaço escolar. E o fato de que toda forma de reação se desenrola no interior das próprias escolas, leva-nos a acreditar que esses jovens contra-atacam não somente seus agressores, mas também à instituição escolar e seus profissionais, pois não criaram mecanismos de proteção contra tais violências ou que, na fantasia da vítima, também participam dessa agressão.

Essa hipótese, sem dúvida, poderia justificar as tragédias escolares que vêm ocorrendo em todo o mundo, uma vez que inúmeros alunos vêm sofrendo toda a sorte de agressões físicas e psicológicas dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, tais respostas necessitam de mais aprofundamento e, neste sentido, o estudo que realizamos visa contribuir para o surgimento de reflexões que levem os profissionais da educação a detectar e buscar formas de intervenção, prevenção e redução deste fenômeno dentro do ambiente escolar.

Meu interesse por esse objeto de investigação está ligado à minha história de vida pessoal e profissional. As escolhas que fazemos justificam nosso

posicionamento diante da vida e das pessoas com as quais passamos a conviver e compartilhar de experiências semelhantes.

Minha primeira escolha foi um tanto quanto arbitrária. Queria apenas ter um curso superior e o de Letras reunia a minha paixão pela Literatura. Consumia livros e mais livros e a leitura sempre foi companheira constante. Em 1989, concluí o curso, mas já iniciara a docência desde 1988 na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Como professor de Língua Portuguesa, procurei construir uma prática de ensino pautada no respeito ao objeto de ensino e ao sujeito de conhecimento. O que poderia ter sido uma escolha arbitrária tornou-se uma paixão.

No ano de 1993, fui convidado para exercer a função de professor coordenador numa escola pública. A princípio relutei um pouco, porque essa decisão implicaria no afastamento da docência, embora estivesse em contato direto com os professores e em contato indireto com os alunos. Porém acabei aceitando a proposta, porque sempre achei que nosso crescimento humano e profissional somente acontece quando aceitamos enfrentar novos desafios. Permaneci nesta função por dois anos e decidi que deveria retornar a sala de aula, porque sentia uma necessidade do contato mais próximo com os alunos. Porém um novo convite afastou-me da docência. A vice-direção apresentou-se como uma nova conquista. Decidi engajar-se nesta nova função, a qual foi um passo para chegar a dirigente de uma unidade escolar.

A escolha para ser diretor nasceu como um novo desafio para a carreira profissional que eu vinha conquistando. Assumir a posição de diretor de uma unidade escolar representou uma extensão da ação educadora, mas ao mesmo tempo uma ruptura de padrões e conceitos de administração que até então presenciara.

A primeira mudança que enfrentei ao ingressar nesta nova função foi romper com os limites geográficos que circundavam o cotidiano de minha existência. Neste tempo em que estou na gestão, trabalhei em várias escolas e consegui absorver diversas realidades. Em cada escola por onde passei, descobri pessoas e amigos que somaram meu baú de recordações e experiências humanas e pedagógicas. Por estas, descobri que educação, antes de tudo, é feita de gente. Gente que sonha, gente que sofre, gente que acredita, que espera ansiosa para se tornar inesquecível para as pessoas com as quais convivem. Freire (2002, p. 164) reforça este conceito:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.

Como diretor de escola, conheci a problemática do bullying em uma palestra ministrada pela professora e pesquisadora do fenômeno, Cleodilice Fante, residente, na época, na cidade de São José do Rio Preto, a qual foi convidada pela Dirigente Regional de Ensino de Birigui para uma reunião de diretores.

O tema chamou a minha atenção porque pude reconhecer o problema em muitos dos conflitos existentes na escola. Revivi minhas experiências como aluno e confrontei-me com muitos relatos e reclamações de alunos, professores e pais sobre uma violência que incomodava a convivência escolar. Era um tema que merecia minha atenção educadora.

Em 2002, ingressei num curso de especialização em gestão educacional e, assim que tive que optar por um tema para monografia, não hesitei em escolher o problema do bullying, ressaltando o papel do gestor na prevenção ao fenômeno. Para a elaboração da monografia, realizei uma pesquisa em uma escola pública da Diretoria de Ensino de Birigui, através da aplicação de um questionário a 463 alunos de Ensino Fundamental, Ciclo II e Ensino Médio. Os estudos tinham como objetivo investigar os tipos de violências mais comuns, caracterizados como bullying, a reação das vítimas, o perfil dos agressores, os locais onde aconteciam as práticas agressivas, além dos sentimentos envolvidos nessa relação desigual de poder. Os dados revelaram que o bullying é uma prática constante entre os estudantes, de caráter complexo e multifacetado, pois envolve diferentes atores e diferentes contextos (intra e extra-escolares) que precisam ser analisados por toda a equipe escolar (MUNARIN, 2003).

Em 2004, fui convidado por Cléo Fante para participar de uma especialização em bullying e pude aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto sob o enfoque da psicanálise. Neste curso pude trocar várias experiências com outros professores e gestores, além de compartilhar com Fante os conhecimentos obtidos em suas pesquisas.

Em 2006, ao me inscrever no mestrado em educação da UNOESTE, o projeto apresentado para ingresso no curso de Mestrado trazia o mesmo tema desenvolvido nas especializações anteriores, porém com um objetivo mais

audacioso: compreender e acompanhar as formas de intervenção de professores e gestores na prevenção e redução do bullying escolar.

Depois de vários estudos, hoje percebo que este assunto merece maior atenção de todos os educadores e a pesquisa acadêmica pode contribuir para a elucidação do fenômeno como grande problematizador do convívio escolar e o papel de professores e gestores na intervenção consciente nas situações de bullying na escola.

Neste trabalho, a investigação está voltada para as práticas de intervenção utilizadas por uma escola pública, destacando o papel dos professores e dos gestores enquanto mediadores dos relacionamentos interpessoais estabelecidos no contexto escolar, tanto fora como dentro da sala de aula. Como a escola pode lidar com essa problemática? Qual é o papel do gestor e dos professores diante deste fenômeno? A intervenção do adulto torna mais tolerantes as relações que se estabelecem na escola ou mais humilhantes já que sai do âmbito dos iguais (os estudantes)?

O mundo globalizado trouxe algumas vantagens para o crescimento social, econômico e cultural, mas impôs às instituições a assunção de funções a elas estranhas. A escola da era da globalização recebe a tarefa de formar cidadãos que possam exercer uma presença humanizadora, que implique não em competitividade, mas em vivência coletiva, em crescimento com o outro. Neste sentido, Moraes (1997) esclarece que uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e as desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, sistêmica, que traga maior abertura, nova visão da realidade a ser transformada, baseada na consciência da inter-relação e da interdependência essenciais que existem entre todos os fenômenos da natureza. Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade, cuidado e compaixão.

No entanto, a escola convive com a ocorrência de inúmeros conflitos; alguns expressos por atos intencionais e violentos contra a instituição ou contra os indivíduos que dela fazem parte, e outros, que pela ação rotineira e implícita nas

relações entre os indivíduos, passam a ser considerados naturais pelas autoridades educativas. À escola cabe o papel de mediadora desses conflitos. Através do conhecimento de sua realidade, a escola precisa criar políticas de intervenção nas relações estabelecidas por uma força desigual de poder e que, muitas vezes, tornam-se desumanas para muitas crianças e jovens.

Segundo Fante (2003), para desenvolver um programa de intervenção e prevenção da violência em uma determinada escola, é necessário o interesse de todos e não apenas a iniciativa e boa vontade da direção escolar ou de um outro professor. Dessa forma, é necessário sensibilizar e envolver toda a comunidade no enfrentamento do bullying, visto que o fenômeno é complexo e de difícil identificação, por se manifestar através de atitudes sutis, veladas e protegidas, muitas vezes, pelo silêncio das vítimas e dos espectadores passivos.

É preciso esclarecer que as políticas adotadas pelos parceiros de um programa de prevenção não podem ser alicerçadas nos mesmos pressupostos utilizado pelos agressores: a prepotência, a autoridade e a força bruta. É preciso que as ações estejam voltadas para o favorecimento de um ambiente solidário, em que as atitudes agressivas sejam vivenciadas sob a ótica da tolerância, da convivência e da solidariedade.

Para se adotar estratégias de intervenção e prevenção é necessário acreditar que o preconceito é aprendido socialmente e por isso a tolerância, o respeito, a solidariedade e o espírito de convivência também podem ser ensinados a crianças e jovens. Neste sentido, pais e educadores precisam rever suas práticas educativas, refletindo sobre ensinamentos e atitudes que colaboram com a disseminação do preconceito, da intolerância, da discriminação e de toda a forma de desrespeito ao ser humano.

1.1 Formulação do Problema e Objetivos da Pesquisa

Configurar o *bulismo* como um problema inegável e existente no contexto escolar é um dos primeiros passos para a conscientização de educadores que lidam com crianças e adolescentes. Fazer o fenômeno vir à tona, desvelar o que está oculto e mascarado como “atitudes normais”, “brincadeiras ingênuas” presentes nos relacionamentos interpessoais é a reflexão necessária para mobilizar a equipe de gestão na implementação do projeto político-pedagógico da escola, visando à elaboração e execução de ações pedagógicas e normativas que promovam um resgate do verdadeiro sentido da convivência fraterna entre os seres humanos. Deve ser um exercício consciente e político que emana da vontade coletiva e assuma relevância no fazer pedagógico e administrativo da unidade escolar.

O termo gestão aplicado à escola remonta à década de 90. Na literatura e no contexto educacional usa-se a expressão gestão educacional no lugar de administração escolar. Segundo Santos (2002), alguns o consideram mais apropriado aos sistemas artificiais, burocráticos e rotineiros; outros o consideram como sinônimo de manipulação. Apesar das restrições, o termo é cada vez mais usado em todo o mundo ocidental.

Para compreender o significado de gestão, é importante recorrer à definição apresentada por Cury (apud FERREIRA, 2004) para o termo gestão. Gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, que significa levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar. Tanto o verbo como os substantivos derivado dele, *gestatio*, ou seja *gestação*, traz em si e dentro de si algo novo, um novo “ser”, uma nova maneira de conceber e dar luz ao mundo exterior, tal qual a mulher dá à luz uma pessoa.

Neste sentido, a gestão escolar expande a sua visão sobre a realidade educacional e assume a humanidade de líder e não de técnico, no reconhecimento dos interesses e vontades políticas de outras humanidades presentes na organização escolar. A personalidade dos gestores escolares é o princípio organizador das relações sociais praticadas na escola e da interação dinâmica entre os participantes de um processo de construção coletiva de ideais compartilhados.

O conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar, por

abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 15).

A gestão educacional relaciona-se com o exercício de uma liderança eficaz, representada pelo diretor da escola, que juntamente com outros especialistas (vice-diretores, coordenadores, orientadores) assumem o compromisso de impulsionar uma organização, buscando, principalmente, sua identidade e autonomia administrativa e pedagógica.

A gestão amplia os horizontes da administração ao incorporar um caráter coletivo às decisões a serem tomadas no âmbito escolar. Essa concepção de gestão coloca o diretor como mediador entre as instâncias decisoras externas e internas em busca de respostas que possam auxiliar na melhoria da educação, seguindo os princípios da democracia, da autonomia, da justiça e da igualdade.

O diagnóstico da realidade escolar é a bússola para a equipe diretiva e professores entrarem em contato com o apelo de crianças e jovens que enfrentam a rotina escolar com sérios problemas de relacionamento. Além do conteúdo escolar, arrolado nos programas oficiais de ensino, os jovens precisam aprender lições de cidadania, de convivência, de resiliência e de solidariedade. Mas como agir? Quais são os instrumentos pedagógicos e normativos de que a escola dispõe para o enfrentamento da problemática do *bulismo* escolar? Quais são as práticas de intervenção necessárias para prevenir e reduzir o fenômeno? A intervenção dos profissionais da educação pode contribuir para tornar as relações entre crianças e adolescentes menos conflituosas e mais assertivas?

Com o propósito de identificar as estratégias e práticas educativas de intervenção utilizadas por gestores e professores de uma escola pública na prevenção e redução do *bulismo* escolar, essa pesquisa buscou:

1- caracterizar os instrumentos pedagógicos e normativos de intervenção estabelecidos por uma escola pública estadual da Diretoria de Ensino de Birigui para prevenir e reduzir a violência escolar manifesta na forma de *bulismo*;

2- identificar as práticas de intervenção utilizadas por gestores (diretor, vice-diretor, professor coordenador) desta escola pública, diante da prática do *bulismo* escolar dentro do contexto escolar;

3- identificar as práticas de intervenção utilizadas por professores de uma escola pública estadual para prevenir e reduzir as manifestações do fenômeno do *bulismo* no ambiente da sala de aula;

1.2 Justificativa

Esta é uma época de grandes mudanças em que a violência se torna cada vez mais presente em todas as camadas sociais e abarca o maior número de pessoas. Essa proliferação assusta a sociedade em geral e faz com que os indivíduos estejam mais alerta à violência visível e perceptível aos nossos olhos, esquecendo, muitas vezes, de preocupar-se com a violência do dia-a-dia.

É terrível perceber que as pessoas não se dão conta de como a violência física, verbal, sexual e psicológica, vista como forma intrínseca das relações pessoais, pode trazer inúmeras conseqüências negativas a crianças, a jovens e adultos. A escola não está livre dessas ameaças constantes e os professores, muitos deles, não se dão conta de como essa violência intrínseca no espaço escolar interfere nas relações interpessoais, ocasionando conseqüências desastrosas ao processo ensino-aprendizagem.

O *bulismo*, de acordo com Dan Olweus (2005), estudioso do fenômeno, é um mal que envenena o ambiente educacional e afeta a aprendizagem. Muitas crianças, vítimas de *bulismo*, desenvolvem medo, fobias, pânico, problemas psicossomáticos, negando-se muitas vezes a ir à escola. Estes alunos temem seus agressores, pois se vêem isolados, rejeitados e humilhados, sem que encontrem alguém que possa sair em sua defesa. A posição de vítima impede-os, muitas vezes, de participar de brincadeiras, tarefas em grupo, jogos e atividades grupais em sala de aula. Muitas vítimas calam-se, não comunicando as agressões à direção da

escola, aos professores ou aos pais. Esse silêncio é o resultado da pressão exercida pelos agressores ou pelo descrédito em relação à eficácia da intervenção do adulto.

Esta atitude das vítimas pode vir a desenvolver uma passividade que as leva a aprender a conviver com a situação, tornando-as escravas das brincadeiras de mau-gosto. Abdicam-se de sua liberdade de escolha e autonomia existencial para ficar à mercê dos colegas que as humilham para se satisfazerem morbidamente.

Alunos que assumem a posição de agressores parecem ter uma necessidade de se sentirem no poder e no controle da situação. Eles demonstram satisfação com os sofrimentos dos outros, têm pouca ou nenhuma empatia por suas vítimas e freqüentemente defendem suas ações dizendo que foram provocadas de algum modo. Os agressores não conseguem reconhecer as diferenças dos outros como sendo parte de uma sociedade marcada por todo o tipo de diferenças, sejam estas físicas, sociais, econômicas, raciais, religiosas ou sexuais. A diferença os agride e por isso querem agredir.

O que se percebe claramente é que tanto as vítimas como os agressores não possuem competências sociais para conviver. As vítimas não conseguem reagir às agressões, permitindo a sua continuidade. Os agressores desconhecem os limites de suas ações e não possuem valores pessoais para se colocar no papel do outro. Sobre este aspecto, Costantini, (2004, p. 79), acrescenta:

No caso específico do *bullying*, tanto os perseguidores como as vítimas parecem carentes dessas habilidades relacionais, porque não as desenvolveram individualmente, porque lhes faltou oportunidade de se sentirem inseridos em contextos caracterizados pedagogicamente, nos quais poderiam aprendê-las e exercitá-las. O contexto-escola e o grupo-classe, e provavelmente a família, não têm sido para eles, sob este aspecto, nem educativos nem significativos nem úteis.

Para a escola se tornar um contexto significativo para a vítima, precisa ser um espaço que, antes de tudo, consiga protegê-la das intimidações e humilhações e depois permita que desenvolva com menos tensões sua autodefesa. Para o agressor, um contexto significativo requer a paralisação de suas ações, revelando a ação transgressora. Por outro lado, necessita induzi-lo a praticar regras básicas de convivência (respeito ao outro, controle dos impulsos, empatia), praticando valores implícitos no conceito de sociabilidade humana. Para que esses princípios pedagógicos se concretizem, são necessárias duas ações interventivas: a

primeira delas é a conscientização e a segunda é a elaboração conjunta, envolvendo todos os segmentos da escola, de regras claras e explicitadas por adultos capazes de cobrar e acompanhar a mudança de comportamentos dos alunos.

1.3 Organização dos demais Capítulos da Dissertação

Na revisão da literatura, foi apresentada a problemática da violência presente na sociedade e que avança os espaços escolares, revelando o caráter desumano e cruel estabelecido nos relacionamentos interpessoais. Ao lado da violência explícita, a violência simbólica e implícita nos relacionamentos, manifestada na forma de *bulismo*, foi apresentada em suas especificidades, destacando a natureza e a extensão do fenômeno no contexto escolar. Na busca de formas de intervenção no bulismo escolar, foram apresentados os pressupostos teóricos e práticos necessários a uma ação consciente, engajada e plural. A partir destes referenciais teóricos, realçamos a importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e da adequação do Regimento Escolar às intenções e ações da equipe escolar para implementar um Programa de Intervenção no *bulismo* escolar. Em seguida, destacamos a gestão democrática como fator determinante para a prevenção e redução do bulismo escolar e melhoria da convivência na escola.

Na segunda parte, foi apresentada a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa, caracterizando a escola e os participantes da pesquisa, descrevendo os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta e análise de dados.

Na terceira parte, foram apresentadas a discussão e análise dos resultados obtidos à luz dos fundamentos teóricos que embasaram este estudo e que permitem responder aos objetivos propostos. Em primeiro lugar, foi feita uma análise documental da Proposta Pedagógica, do Plano de Gestão e do Regimento Escolar para identificação dos aspectos pedagógicos e normativos que embasam as ações de professores e gestores da escola pesquisada. Em seguida, foram feitas a análise e interpretação das entrevistas realizadas junto aos gestores e professores, articuladas com a observação feita dos professores.

Essas discussões foram pautadas pelas reflexões empreendidas nos capítulos anteriores e que serviram de base para as devidas considerações finais. Nesta parte, fizemos novas reflexões sobre os resultados obtidos e discutimos as contribuições do presente estudo às escolas em relação à prevenção e redução do *bulismo* escolar. Mais do que responder aos objetivos propostos por essa pesquisa, pretendemos dialogar com novas investigações a respeito deste assunto que merece investigações cada vez mais profundas.

2 REVISÃO DA LITERATURA RELACIONADA

2.1 A Violência

Definir violência hoje se tornou algo muito complexo. O conceito de violência possui uma carga de ambigüidade muito grande. A violência possui uma conotação negativa, associada a uma situação de caos individual e coletivo, marcado pelo confronto entre dois lados antagônicos que buscam objetivos divergentes. Esse embate, que em muitas situações ajudou a construir nações e conquistar direitos de muitos cidadãos, pode também privar o ser humano de sua dignidade e de sua liberdade.

Segundo Candau (2000), a violência não pode ser reduzida ao plano físico, mas abarcar o psíquico e o moral. O que especifica a violência, na verdade, é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos. A violência, neste sentido, resulta da ação transgressora exercida por um ou mais indivíduos, para negar a liberdade de outrem, obrigando a vítima à submissão da força física e psicológica exercida numa relação desigual de poder.

O caráter multifacetado da violência é imposto pelos meios de comunicação de uma forma simplista como se todos os acontecimentos fossem originados de uma mesma fonte e se desenrolassem em todos os cenários da mesma forma. Essa banalização e simplificação da violência impedem uma análise mais minuciosa e passam a assumir uma dimensão tão ampla que acabam por gerar um sentimento de impotência, o que dificulta a busca de soluções para o problema. Para Leão (2000, p. 46):

Os meios de comunicação geralmente oscilam entre uma postura observadora neutra e outra perpetuadora. Neste último caso, o modo de tratamento das notícias acaba por produzir um sentimento de medo e insegurança que, em muitos casos, não condiz com a realidade.

Muitas vezes esses sentimentos são incorporados como normais e inerentes à nossa existência e deixamos de reconhecê-los como agressões ao bem estar individual e coletivo. Por este princípio de paralisia emocional, tornamo-nos

indiferentes a tantas situações como a miséria, a fome, a condição desumana de pessoas que vivem nas ruas, a devastação do meio ambiente, dentre tantos outros fatos que vão sendo internalizados como “naturais” e “típicos” do viver em sociedade.

Essa postura do ser humano afasta-o de sua própria racionalidade e acaba gerando um ser alheio às próprias emoções, que para fugir da dor, esconde a sua subjetividade e revela sua irracionalidade. Este processo de alienação e comodismo para enfrentar os problemas de convivência traz conseqüências desastrosas para o mundo civilizador, pois educa gerações despreparadas para o convívio em sociedade.

Na atual conjuntura, a aceitação da banalização da violência ou sua negação não são aconselháveis. A primeira amedronta e paralisa as atitudes racionais e mobilizadoras de ações transformadoras de uma sociedade em constante mutação. A segunda favorece a fuga e isola o homem num campo estéril de atitudes reducionistas do viver e sobreviver em sociedade. Ambas as reações sociais não levam à compreensão do fenômeno em suas especificidades e impedem a busca de medidas estratégicas para a superação das violências em suas formas, origens e produção.

Para Odália (2005), nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, como uma estrutura fácil de identificar. Essa dificuldade de identificação implica no reconhecimento do ato violento como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violência depende da capacidade humana de superar sua aparência de ato rotineiro, natural e característico do viver em sociedade.

Vivemos numa sociedade desigual em que as diferenças são justificativas de um processo natural e próprio da organização societária desde a sua formação. A injustiça e a desigualdade são vistas como conseqüências inevitáveis de uma sociedade legítima e aceitável. A desigualdade na repartição dos bens sociais, econômicos e políticos é uma violência e muitas manifestações agressivas são ocasionadas pela não aceitação dessas condições.

Segundo Odália (2005), o relacionamento entre os homens é mediatizado por fatores que não dependem de nossa vontade individual. O Bem e o Mal não se relacionam com o homem, mas com a engrenagem societária. Em nome

desta organização social, os homens criam os mecanismos de diferenciação e discriminação através de atos, normas e proibições validadas pela sociedade.

Diante deste cenário, em que a violência é enfocada sob diferentes aspectos, a reflexão que se faz necessária é: “que mundo temos e que mundo queremos?” Não podemos deixar de reconhecer que o nosso cotidiano tem sido marcado por violências brutais (explícitas) e violências simbólicas (implícitas). Porém é necessário que todos os membros da sociedade e, mais especificamente, os educadores, reconheçam a importância de seu papel na formação da personalidade de muitos jovens que poderiam apresentar um quadro diverso do atual. Se a violência é produzida pela sociedade e por ela mantida, precisamos explorar a essência humana para revertermos esse quadro de paralisia emocional. Este é o princípio e um campo que deverá ser muito bem explorado se quisermos praticar ações que levem a um mundo menos violento.

A violência que se encontra nas relações humanas, seja ela percebida explícita ou implicitamente, adentra os muros escolares e cria uma situação de desequilíbrio entre a função informadora da escola, consagrada tradicionalmente à incorporação do saber socialmente acumulado, e a função formadora do ser humano, necessária nos dias atuais para repensar a educação dos valores de convivência, de solidariedade e de tolerância. É importante não pensar essas funções como dicotômicas, mas como partes que se articulam para atingir um objetivo comum.

A violência escolar, hoje exposta sem muito critério pela mídia, tende a institucionalizar-se se não houver esforços coletivos no enfrentamento de toda forma de opressão, discriminação, injustiça e preconceito presentes nos relacionamentos interpessoais. Toda violência é institucionalizada quando admitimos explícita ou implicitamente, que uma relação de força é uma relação natural – como se na natureza as relações fossem de imposição e não de equilíbrio (ODÁLIA, 2005).

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos quanto para professores (ABRAMOVAY; RUAS, 2003).

De acordo com as autoras, o estudo realizado pela UNESCO em 2000, em treze capitais brasileiras (Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Goiânia, Cuiabá, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis) e no Distrito Federal, através de questionários estruturados, aplicados a alunos, professores e pais de alunos, revelou que quase metade dos alunos sustenta que a violência no ambiente escolar faz com que não consigam se concentrar nos estudos. Ainda segundo esse estudo, entre 28% (Rio de Janeiro e Belém) e 39% (Cuiabá) afirmam ficar nervosos, revoltados com as situações de violência que enfrentam em suas escolas. A terceira consequência da violência escolar mais citada pelos alunos é a perda da vontade de ir à escola.

No Brasil, os inúmeros episódios violentos envolvendo alunos, professores e a própria instituição geram um mal-estar coletivo e introduzem a insegurança e o medo dentro da comunidade escolar, uma vez que já não se sentem seguros e protegidos pelas fronteiras educacionais. Esse mal-estar leva a sociedade à mobilização de esforços para compreender a dinâmica da violência escolar, suas causas e consequências, bem como vias alternativas para a sua prevenção e redução.

A violência escolar deve ser vista principalmente dentro de dois espaços de delimitação, revelando suas causas exógenas e endógenas. Muitos educadores atribuem o resultado da violência escolar a um prolongamento da violência existente no seio da sociedade. Limitar-se a esta análise dificulta a compreensão e o enfrentamento do problema, pois pode ser interpretado como “problema externo” – “solução externa”, deixando a equipe escolar à espera de soluções mágicas vindas de órgãos governamentais.

Por isso considerar a violência gerada pela dinâmica da própria escola possibilita a análise e reflexão dos envolvidos no processo escolar e, por consequência, a prevenção e a redução do fenômeno. A escola é o espaço, a instituição, que tem como objetivo maior educar/ensinar, não se omitir, visto que a ela foi confiada a autoridade do conhecimento acumulado pela humanidade para este seja repassado às gerações presentes e futuras.

Segundo Candau (2000), não se pode dissociar a questão da violência na escola da problemática da violência presente na sociedade em geral. Para se compreender a violência, é preciso partir de sua complexidade e multicausalidade. O fenômeno da violência apresenta não só uma dimensão estrutural, mas também

uma dimensão cultural, ambas articuladas e interconectadas. Para a autora, a relação entre a escola e a violência não pode ser concebida como processo exterior, mas também interno. A escola também produz violência.

O clima de violência, além de influir na qualidade do ensino, no desempenho escolar dos alunos e no desempenho profissional do corpo técnico-pedagógico, também incide sobre a percepção dos alunos a respeito do ambiente escolar, da gestão e dos próprios colegas. Um ambiente escolar desfavorável contribui para o enfraquecimento das relações entre os atores da escola (professores e alunos; professores e direção; alunos e alunos; alunos e direção) (ABRAMOVAY, 2004).

Para Abramoway (2003), não existe um consenso sobre o significado de violência escolar. A distinção entre os vários tipos de violência escolar depende do estabelecimento escolar, da visão de quem a representa (diretor, professor, alunos, pais, etc.), da idade e do gênero de quem a analisa.

Em uma pesquisa sobre a violência escolar, em que foi feito um estudo comparativo entre duas escolas estaduais e uma municipal, Brancaloni (2001) chegou à conclusão de que a eficácia das ações educativas da escola municipal na prevenção, redução e controle da violência no contexto escolar aconteceu por considerar, principalmente:

- a compreensão dos múltiplos sentidos da violência, descartando da área de ação aquelas atitudes transgressoras próprias da idade dos alunos, que não necessitam de intervenção para focalizar os esforços da comunidade escolar no combate à violência contra a pessoa que explodem no interior da escola, assim como fora dela;

- a admissão de que a violência possa ser produzida no próprio contexto escolar através das práticas cotidianas da escola e da tentativa de coibir a transgressão às normas escolares;

- a consciência da abrangência da intervenção que a escola pode realizar, sem procurar saídas que estejam fora do seu campo de atuação, reestruturando a organização interna da escola e reformulando as práticas educativas;

- a manutenção de uma equipe completa, coesa e preparada para assumir as responsabilidades coletivamente;

- a vivência de uma gestão participativa, presente e atuante, capaz de proporcionar um clima de respeito, colaboração e diálogo entre a comunidade escolar e local.

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das manifestações de opressão, de violência, de conflitos, originários do plano macro-estrutural. É preciso levar em consideração que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência.

A escola, como organizadora das práticas educativas, é, em alguns aspectos, responsável pela produção de um comportamento agressivo ao estabelecer normas de conduta autoritárias, repressivas e violentas, por não abrir um canal de comunicação entre os diversos atores do processo educacional, por se omitir em intervir nas práticas violentas adotadas nos relacionamentos interpessoais, por desenvolver um método de ensino ineficaz e inadequado à clientela escolar e por excluir os alunos que não se adaptam à forma de ensinar e de avaliar a aprendizagem. Muitas dessas ações autoritárias e improdutivas ilustram o cenário de nossas escolas e não são, em muitos casos, diferentes da violência a que crianças e jovens são submetidos no cotidiano escolar.

Quando crianças e jovens conseguem estabelecer vínculos afetivos concretos com seus colegas, professores e demais funcionários, a escola passa a ser o espaço mais importante para o exercício do ser e do conviver. Porém, quando essas relações não são estruturadas por laços fraternos de amizade, solidariedade e respeito mútuo, a escola passa a ser percebido como um lugar indesejável para se estar e conviver, resultando em conflitos interpessoais, agressões contra a própria instituição, prejudicando a qualidade das relações educativas, o equilíbrio emocional dos envolvidos e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A violência tende a se fortalecer pelas atitudes dos seus participantes e, muitas vezes, justificada pela organização e estrutura da sociedade, passa despercebida, aumentando conseqüentemente o número de vítimas e agressores.

Abramovay et al (2004) apontam algumas estratégias correntes no cotidiano de escolas inovadoras e que podem favorecer a melhoria do espaço de convivência escolar e o combate à violência: a importância do clima escolar, o papel do diretor, a valorização do aluno, do professor e da escola, o exercício do diálogo, o trabalho coletivo, a participação da comunidade, a ressignificação do espaço físico, o incremento da sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento à escola.

Muitos são os problemas relacionados à violência presente no cotidiano escolar, mas muitas iniciativas têm demonstrado a eficácia de ações compartilhadas na superação do individualismo, dos preconceitos, das discriminações e das práticas violentas. A violência expande-se quando encontra espaços e mentes que a aceitam como legítima e natural, mas não encontra ecos quando mentes e corações rejeitam toda forma de violência. A educação pode não ser o único caminho para a promoção da paz, mas seguramente é o principal, a auto-estrada que conduz para a construção de um mundo mais justo, fraterno e solidário.

Sendo muitos os tipos de violência existentes no contexto extra e intra-escolar, de natureza complexa e multicausal, o objeto deste estudo recairá sobre a violência implícita nos relacionamentos interpessoais, caracterizada como *bulismo* escolar, como produto das relações que se estabelecem dentro e fora do contexto da escola.

2.2 Consciência e Natureza do Bulismo Escolar

Vivemos em uma sociedade capitalista estruturada sob a égide do lucro, da obtenção do poder e da riqueza. Essa forma estrutural divide a sociedade em classes e determina a seus integrantes posições hierarquizadas pré-estabilizadas antes mesmo da concepção do próprio indivíduo. O representante legal desta forma de pensar e administrar a ordem de coisas já inscritas na sociedade é o Estado. Ele representa a manutenção do poder exercido pela classe dominante e assegura a legitimidade da força superior justificada em nome da preservação dos bens adquiridos, da segurança e da justiça.

Porém entre garantir os privilégios da elite e assegurar os direitos básicos de todos os cidadãos, o estado alia-se aos interesses daqueles que legitimamente sempre estiveram no poder.

Segundo Reardon (1996), vivemos em uma cultura emergente global, que é competitiva e violenta. As crianças aprendem através da ação do Estado e pelo caminhar da sociedade lições que reforçam a crença na violência e na força como o mais efetivo meio para o alcance dos objetivos. A violência social, excessiva

e freqüentemente desnecessária, tem alcançado todas as áreas da sociedade, incluindo, em alguns países, as escolas. A violência publicamente legalizada pelo Estado tem sido empregada como um instrumento para manutenção dos privilégios da classe dominante. A intimidação e a força são mais amplamente praticadas do que a persuasão e a acomodação. O conflito é mais evidente do que a cooperação. Poucas das características de paz estão em evidência na cultura global das sociedades atuais e o uso da força e demonstração de força superior é freqüentemente reproduzido pelos cidadãos em suas relações diárias. Quando tais comportamentos são praticados por crianças e jovens, dentro de uma relação desigual de poder, são caracterizados como *bulismo*. É uma manifestação da intolerância altamente destrutiva que reflete a falta de compreensão e respeito pela dignidade humana.

Para Reardon (1996), o *bulismo* é a maior ameaça à tolerância na escola, e um fator inicial para a violência explícita. Além disso, apresenta-se como uma mudança moral para os educadores. A conscientização da necessidade do combate ao fenômeno passa pelo rompimento de paradigmas por parte de educadores e pelo estabelecimento de um ponto de articulação entre o saber elaborado e o desenvolvimento de valores primordiais para a transformação das relações sociais.

A concepção de uma cultura de paz surge como uma necessidade humana em apresentar-se como um ser civilizado e dotado da capacidade de conhecer a si mesmo e respeitar o outro como dimensão da sua própria individualidade. Essa mudança de comportamento possibilita às gerações mais novas atitudes relacionais mais positivas, que podem se reproduzidas em suas relações sociais e, contribui para a criação de uma cultura de paz. Savater (1996, p. 125) assim considera este aprendizado:

[...] uma das características principais de todos nós, seres humanos, é nossa capacidade de imitação. A maior parte de nosso comportamento e de nossos gostos é copiada dos outros. Por isso somos tão educáveis e vamos constantemente aprendendo os sucessos conquistados por outras pessoas em tempos passados e latitudes distantes. Em tudo o que chamamos de “civilização”, “cultura”, etc., há um pouco de invenção e muito de imitação. [...] Por isso é tão importante o exemplo que damos a nossos congêneres sociais: é quase certo que, na maioria dos casos, os outros nos tratarão tal como são tratados.

A crença nesta capacidade de reprodução de bons exemplos alerta a humanidade para a necessidade de construir contextos significativos nos espaços educativos, sejam eles representados pela sociedade, pela família ou pela escola. Para Reardon (1996), os professores não podem mais orientar seus alunos a desenvolver a convivência harmoniosa quando há nas salas de aulas exclusão moral, discriminação racial, tratamento injusto. Da mesma forma, os líderes políticos não podem guiar uma nação para a paz na presença da marginalização e injustiça na sociedade. Ambas as situações clamam por ações emergenciais para aliviar o sofrimento e pôr os envolvidos nos conflitos no caminho da reconciliação e da paz.

O desenvolvimento de uma cultura de paz e da não violência na escola ajuda os alunos a encontrarem pontos de reflexão para a própria conduta e para a participação do(s) outro(s) no processo de interação social que permeia todas as relações humanas. Neste processo consciente de pensar a posição que cada um ocupa na rede das relações, vítimas e agressores devem ser ajudados a reconhecer a responsabilidade individual e social para desenvolver um melhor relacionamento. Exercícios de resolução de conflitos podem ajudar ambas as partes a compreender a dinâmica dos comportamentos agressivos, e assim, buscar atitudes positivas e responsáveis para resolvê-los. “É importante enfatizar que estes exercícios devem estar focados no desenvolvimento e na manutenção das relações positivas baseadas no respeito mútuo e apreciação da dignidade humana.” (REARDON, 1996, p. 8, tradução nossa).

O *bulismo*, fenômeno caracterizado pela dissolução da tolerância nos relacionamentos interpessoais, não pode ser tratado como um fato isolado e individual. O problema surge da falta de habilidades sociais dos envolvidos em encontrar atitudes positivas para resolver os conflitos que surgem da não aceitação das diferenças e da necessidade de impor pela força física, verbal ou psicológica, uma autoridade ilegítima. Como fenômeno social, as causas do *bulismo* podem ser localizadas em fatores como a tolerância da intimidação e da violência presente na sociedade em geral, bem como na atmosfera geral de uma escola ou comunidade. Em todos os casos, porém, sua existência e proliferação só se tornam possíveis porque o grupo social, a escola, a sociedade, as nações os permitem. A existência do *bulismo* é a evidência do fracasso em aceitar o exercício da responsabilidade social. Para Reardon (1996, p. 11), “os estudantes precisam ser ajudados a

entender o bulismo como um comportamento social e ver como pode ser parte de um padrão maior ou ciclo de intolerância, injustiça e violência”. (tradução nossa).

A compreensão da natureza e extensão do *bulismo* precisa transitar de uma visão macro das relações sociais para uma visão micro dos relacionamentos interpessoais estabelecidos nos contextos escolares. Além disso, é necessário percorrer o caminho inverso percorrido pela degradação de valores, tais como a tolerância, o respeito pelo outro e pela dignidade humana. O *bulismo*, enquanto problema maior, é a oportunidade de a escola fornecer uma educação moral essencial para a prática da liberdade.

Enquanto um problema de intolerância, as situações de bullying fornecem momentos de aprendizagem para ensinar tolerância e justiça, valores chaves para serem resgatados durante a Década Internacional da Educação dos Direitos Humanos (REARDON, 1996, p. 13, tradução nossa).

Durante a década de 90, ocorreu na Europa um número considerável de pesquisas sobre a incidência de comportamentos agressivos nas escolas. O interesse por esta problemática foi despertado pelo médico sueco Paul Heinemann (1973) que, ao visitar as escolas observou a presença de agressividades constantes nos recreios. A partir desta análise, Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen, Noruega, dá início a inúmeras pesquisas (1978 a 1993). Na década de 70, Dan Olweus iniciava investigações na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas, embora não se verificasse um interesse das instituições sobre o assunto (FORMOSINHO; SIMÕES, 2001; FANTE, 2004). Já na década de 80, três rapazes entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio. Estes incidentes pareciam ter sido provocados por situações graves de *bulismo*, despertando a atenção das instituições de ensino para o problema (OLWEUS, 2004).

Para avaliar a natureza e a ocorrência do fenômeno, Olweus utilizou-se da aplicação de um questionário anônimo composto por 25 questões com respostas de múltipla escolha, através do qual se verificava a frequência das agressões, tipos de agressões, locais de maior risco, intervenções dos professores e percepções individuais quanto ao número de agressores e vítimas.

De acordo com as investigações realizadas por Olweus (2004), os conflitos entre agressores e vítimas ocorrem mais na escola do que no percurso entre a casa e a escola. São interações um pouco agressivas, classificadas como

“normais” ou diversão, como forma de auto-afirmação e consolidação de força e poder diante do grupo. A presença de um agressor em potencial no grupo-classe pode influenciar a atitude dos demais. A reação dos demais pode levar o agressor a reagir de diferentes maneiras, intensificando as agressões e os ataques.

Segundo Formosinho e Simões (2001), o estudo de Dan Olweus serviu de paradigma em muitos países da Europa, nos Estados Unidos da América, no Japão, na Austrália e na Nova Zelândia, porém não se observa um consenso total em relação ao conceito de bulismo e suas manifestações.

Na busca de termos vernáculos para designar bulismo em cada país, foi realizado um estudo em 14 países diferentes, onde foram coletados dados com grupos de alunos com 14 anos. Desse estudo foram identificadas 67 palavras relacionadas a esse comportamento, sem que nenhuma delas abrangesse o significado do termo em inglês. Para se ter uma idéia da extensão de atitudes que englobam o fenômeno, poderíamos enumerar alguns verbos que representam as condutas agressivas: apelidar, ofender, zoar, gozar, maltratar, escarnear, sacanear, humilhar, discriminar, excluir, isolar, ignorar intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, agredir, bater, chutar, beliscar, empurrar, ferir, roubar, etc.

No Brasil, foi adotado o termo “bullying” por não se encontrar um termo específico para designar o *bulismo*. A palavra é de origem inglesa e vem de bully (valentão: substantivo masculino; tiranizar, amedrontar: verbo transitivo direto). O jornal “*A Folha de São Paulo*” traz em uma matéria a seguinte afirmação: “... termo em inglês bullying (que pode ser traduzido como “intimidação”).²

De acordo com Olweus (2005), um aluno é vítima de *bulismo* quando é exposto de forma sistemática e continuada a ações negativas por parte de um ou mais colegas. É uma ação negativa quando alguém intencionalmente inflige ou tenta infligir injúrias ou causar desconforto em alguém. Ações negativas podem ser através de palavras (verbalmente), por exemplo, por ameaças, escárnio, provocações e apelidos. É uma ação negativa quando alguém empurra, bate, chuta, belisca ou controla alguém pelo contato físico.

Seja como for, o *bulismo* caracteriza-se como um comportamento agressivo, intencional e repetitivo, através de ataque físico, verbal ou psicológico que ocorre “sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos, causando dor,

² Folhateen, 20 jun., 2005

angústia e sofrimento a indivíduos mais fracos e incapazes de se defender” (FANTE, 2003, p. 58).

De forma geral o que caracteriza o *bulismo*, dentro do subconjunto de comportamentos agressivos, é a sua natureza repetitiva e o desequilíbrio de poder existente entre a vítima e o agressor. Todavia o critério da frequência varia significativamente entre os vários estudos, em que podemos encontrar classificações de comportamentos agressivos. Podem ser considerados *bulismo* aqueles que acontecem algumas vezes por ano; três ataques contra uma mesma vítima durante o ano; três vezes, no mínimo, por período, até uma ou mais vezes por semana. Outro fator relevante para distinguir o *bulismo* de outras formas de violência é o desequilíbrio de poder. Não são caracterizados como *bulismo* os conflitos e agressões que ocorrem entre alunos com capacidade física semelhante e com habilidades mentais e sociais idênticas.

Formosinho e Simões (2001); Fante, (2005); Costantini, (2004), apresentam alguns traços que tipificam o fenômeno:

- incluir distintos tipos de agressões físicas ou psicológicas;
- induzir no outro um sentimento de inferioridade;
- assumir um caráter repetitivo;
- traduzir uma correlação desigual de forças em que o agressor, seja qual for o contexto, figura numa posição dominante em relação à vítima e agride-a para sua própria vantagem ou gratificação, nem que seja a gratificação de se sentir dominante.

Considerando a desigualdade de habilidades, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais, o *bulismo* pode ser caracterizado “como um comportamento cruel”, camuflado sob a máscara de “brincadeiras”, mas que “disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”. O agressor, carente de autocrítica e com a auto-estima retirada do apoio concedido pelo grupo que eventualmente lidera, não consegue ultrapassar as fronteiras de sua individualidade para sentir a dor que provoca em suas vítimas. A vítima, carente de habilidades físicas, psicológicas e sociais não consegue reagir diante dos ataques constantes, restando-lhe apenas infligir contra si mesma a própria culpa por atos alheios.

O agressor ou agressores sempre encontra em sala de aula um “bode expiatório” para saciar sua necessidade de magoar e humilhar outros estudantes. As vítimas são sempre tímidas e, com frequência, frágeis; não reagem às agressões;

geralmente nem buscam auxílio de um adulto; são constantemente alvo de chacotas, insultos e humilhações. A tendência é que a criança ou o jovem, vítima dessas agressões, isole-se cada vez mais do grupo.

Há uma idéia pré-concebida de que as vítimas são escolhidas por apresentarem alguma característica que as diferencia dos demais da classe (ser gordo, ser magro demais, usar óculos, ter muitas espinhas, ter aspecto frágil, etc.). Porém, nos estudos realizados por Olweus, constatou-se que essa não é uma regra geral. Segundo Olweus (2005), a tentativa de atribuir às características físicas individuais é justificada porque todos nós apresentamos diferentes características físicas. Se alguém observar por este ângulo, encontrará nos aspectos físicos o motivo das agressões. Para o autor, a única característica física individual que interfere nas agressões é a força física: as vítimas são fisicamente mais fracas do que os agressores. Olweus (2005, p. 31) conclui da seguinte forma:

Outra razão é que é fácil negligenciar essas crianças que usam óculos, são ruivas, estão acima do peso, etc. e que não são agredidas. Finalmente, um agressor provavelmente atormente e faça uso de suas divergências externas numa situação agressor/vítima, mas isto não quer dizer que a divergência externa é a causa do *bulismo* (tradução nossa).

A passividade da vítima faz com que os agressores sintam-se poderosos e saboreiem um gosto de prazer, poder e superioridade que os tornam líderes e temidos pela maioria dos alunos da classe e às vezes da escola.

Os primeiros resultados sobre o diagnóstico do *bulismo* foram informados por Olweus em 1989 e por eles foram verificados que um em cada sete alunos estava envolvido no fenômeno. Em 1993, Olweus publicou o livro "*Bullying at School*", apresentando e discutindo o problema, os resultados de seus estudos e um guia para ajudar pais e professores a identificar possíveis agressores e vítimas. O resultado de seus estudos deu origem a uma Campanha Nacional com o apoio do Governo Norueguês que reduziu em cerca de 50% os casos de *bulismo* nas escolas. Com o sucesso de seu programa, vários países desenvolveram suas próprias ações.

Dan Olweus desenvolveu um programa de redução do *bulismo*, baseado em princípios derivados de sua pesquisa em técnicas de modificação de comportamento para crianças agressivas ou violentas. O programa reestrutura o ambiente de aprendizagem para criar um clima social caracterizado pela atitude e

envolvimento dos adultos, modelos positivos de regras adultas, limites firmes e consistentes, sanções não corporais para o *bulismo*.

Para realizar suas metas, reduzir a existência dos problemas de *bulismo* e prevenir o desenvolvimento de problemas futuros efetivamente, o programa conduz os professores, gestores e demais funcionários por uma série de tarefas que os alertam sobre a extensão do problema de *bulismo* e os ajudam a resolvê-los. Essas tarefas incluem ações ao nível escolar, ao nível da sala de aula e ao nível individual: agressores e vítimas.

Os componentes fundamentais do programa de intervenção ao *bulismo*, de acordo com Olweus são: aumento da supervisão de adultos em todas as áreas da escola, explicitação das conseqüências a serem adotadas para quem vier a praticar *bulismo*, deixando claro que a escola não aceita este comportamento.

No Brasil, a pesquisa realizada pela ABRAPIA (Associação Brasileira de Proteção à Criança e ao Adolescente), em 2003, em parceria com a Petrobrás, na cidade do Rio de Janeiro, abrangendo 5.875 alunos de 5ª a 8ª de Ensino Fundamental de 11 escolas, revelou que as agressões ocorrem, em 59,8% dos casos, na sala de aula, ou seja, na frente do professor. Segundo Aramis Lopes Neto, coordenador da pesquisa, isso indica que o professor acha essa situação normal ou que não tem autoridade para diminuí-la.

A agressão entre estudantes dentro das escolas, considerada *bulismo*, nos Estados Unidos e na Europa, resultou no Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Jovens.

O método desenvolvido pela ABRAPIA envolveu escolas do Rio de Janeiro com a intenção de reduzir as práticas agressivas, geralmente comandadas por um único aluno ou por um grupo deles. Segundo a Associação, a implantação de um programa de prevenção e redução do *bulismo* deve ser embasada em três premissas básicas para que os resultados sejam alcançados:

1- Não existem soluções simples para a resolução do problema, pois o fenômeno é complexo e variável;

2- cada escola deve desenvolver suas próprias estratégias e estabelecer prioridades no combate ao *bulismo*;

3- é necessário o envolvimento de todos: alunos, professores, gestores e pais para o sucesso na prevenção e redução do *bulismo* escolar.

No Brasil, como reflexo dos trabalhos europeus, podemos destacar alguns estudos sobre bulismo escolar, realizados recentemente:

a- O trabalho realizado por Marta Canfield e colaboradoras (1997), em que as autoras observaram os comportamentos agressivos apresentados pelas crianças em quatro escolas de ensino público em Santa Maria (RS), utilizando como referência básica o questionário de Dan Olweus, o qual foi adaptado pela equipe.

b- as pesquisas realizadas pelos professores Israel Figueira e Carlos Neto (2000-2001) para diagnosticar o *bulismo* em duas escolas municipais do Rio de Janeiro, usando uma forma adaptada do modelo de questionário TMR (Training and Mobility of Research);

c- as pesquisas realizadas por Cléo Fante (2002-2003), em escolas municipais do interior paulista, visando ao combate e à redução de comportamentos agressivos.

Na busca de um clima escolar favorável ao fortalecimento da individualidade e da coletividade dos educandos, como seres em formação, uma política antibulista adotada por gestores e professores é condição necessária para a prevenção e redução do *bulismo* escolar.

2.3 Extensão do *Bulismo* Escolar

Hoje, após vários estudos, está constatado que o *bulismo* escolar é um problema para todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares; de todos os países, sejam eles desenvolvidos ou em desenvolvimento. Muitos professores ainda não reconhecem o fenômeno como um problema sério à dinâmica escolar e muitos gestores tentam negar o fenômeno da violência existente em suas escolas, principalmente das escolas particulares, porém a aceitação da sua disseminação e proliferação é o primeiro passo para a intervenção consciente e conseqüentemente, sua redução.

A utilização de instrumentos de investigação do fenômeno, através de questionários, com alunos e professores das escolas públicas e particulares brasileiras tem comprovado o que pesquisadores de outros países já haviam constatado: o *bulismo* escolar é um mal inegável em todas as escolas. No ano de

2003 realizei uma pesquisa numa escola pública do interior do Estado de São Paulo e constatei, através da aplicação de um questionário, uma incidência de 32% de alunos envolvidos no fenômeno, sendo 24% de vítimas e 8% de agressores (MUNARIN, 2003).

Pesquisadores de todo o mundo alertam para a manifestação e crescimento do fenômeno em todas as escolas, sendo possível detectar sua presença nos primeiros anos de escolaridade. As pesquisas têm mostrado um índice em torno de 5% a 35% de crianças em idade escolar envolvidas em condutas agressivas na escola, figurando como agressores ou como vítimas. Outro dado importante é que o número de vítimas é sempre superior ao de agressores. De acordo com Olweus (2005), para cada três vítimas há geralmente um agressor.

No Brasil, o interesse pelo assunto tem aumentado gradativamente, porém com mais de 15 anos de atraso no estudo do fenômeno. Os primeiros estudos só foram realizados em 1997, conforme descritos na página 48. As pesquisas realizadas no Brasil revelam que o *bulismo* é um fenômeno presente em nossas escolas, apresentando, em muitas realidades escolares, índices superiores aos de países estrangeiros.

De acordo com o Centro Nacional de Estatística e Educação dos Estados Unidos, em 2003, cerca de 7% dos estudantes americanos com idade entre 12 e 18 anos admitem ter sido alvo de *bulismo* nos últimos seis meses. A probabilidade dessa forma de violência foi maior entre crianças com menos idade: 14% dos alunos do 6º ano (equivalente a 5ª série do ensino fundamental para nós), 7% dos estudantes do 9º ano (8ª série do ensino fundamental) e 2% dos alunos do 12º ano (3º ano do ensino médio) admitiram terem sido importunados³.

Esses dados revelam a prevalência do *bulismo* em idades menores e, conforme as séries vão avançando, tende a diminuir. Em um estudo realizado por Borg e colaboradores (1999) em 50 escolas de Malta, Estados Unidos, verificou uma proporção entre vítimas e “*bullies*” freqüentes, respectivamente no 5º ano de 26,6% para 17,3%; 23,2% e 12,6% no 6º ano; 20,6% e 11,7% no 7º ano; 17,1% e 15,1% no 8º ano; 12,3% e 16,4% no 9º ano; 10,4% e 11,7% no 10º ano. O autor verificou que 32,1% de alunos admitiram ter sido alvo de *bulismo* e 27,3% praticaram o *bulismo* de uma vez por semana a várias vezes.

³ Schäfer, M. Abaixo os valentões. *Viver Mente & Cérebro*, São Paulo, Ano XIII, n. 152, p. 81, set. 2005.

Segundo Costantini (2003), estudos realizados na Itália apontam que na escola média (estudantes de 12 e 14 anos) os atos de *bulismo* ocorreram poucas vezes, em 67,4% e, com frequência, 11,7%. Nas escolas superiores (15 a 20 anos), poucas vezes em 55% e, com frequência, 4,7%.

Smith e Madsen (1996) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada na Inglaterra em 24 escolas (17 primárias e 7 secundárias), em que foi constatado um percentual de *bulismo*, de algumas vezes ou mais, uma vez por semana ou mais, respectivamente, 27% a 10% na escola primária e 10% e 4% na escola secundária.

A multiplicação dos estudos realizados em territórios estrangeiros e, que começam a despontar no Brasil, explicita a dificuldade em determinar a prevalência do *bulismo* nas escolas. Quando avaliamos uma prevalência em torno de 15 a 35%, a diversidade dos resultados aponta para a multiplicidade dos critérios e dos instrumentos utilizados para definir e avaliar a extensão e a natureza do *bulismo*. Para Olweus (apud FORMOSINHO; SIMÕES, 2001), cerca de 10% dos alunos eram vitimados de forma regular. Essa constatação foi realizada por inúmeros pesquisadores utilizando instrumentos semelhantes. Porém estes resultados apresentam divergências quando realizados em um mesmo contexto, mas sob o ponto de vista dos pais. Segundo Formosinho e Simões (2001), os pesquisadores revelam que de 25% a 38% dos pais entrevistados afirmaram que os filhos já haviam sido vitimados. Embora haja muita disparidade entre um resultado e outro, as pesquisas realizadas apresentam pontos em comuns que convergem para caracterizar a natureza do fenômeno. Pesquisas realizadas em diferentes países apontam que há maior probabilidade de *bulismo* nas escolas primárias do que nas escolas secundárias (SMITH E MADSEN, 1996; BORG, 1999; SCHAFFER, 2005; OLWEUS, 2005). Segundo Fante (2004), no ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, o *bulismo* torna-se mais perceptível, facilitando aos profissionais da educação a identificação dos agressores e vítimas em sala de aula. A partir da 5ª série do Ensino Fundamental, os maus tratos começam a adquirir posturas disfarçadas sob a forma de “brincadeiras”, dificultando a percepção e a reação dos educadores.

Em uma pesquisa realizada no sul da Alemanha foi constatado que os agressores identificados nas 2ª e 3ª séries da educação infantil continuavam com as mesmas atitudes agressivas seis anos mais tarde quando entrevistados novamente na 8ª série do ensino fundamental. Esse resultado demonstra que os agressores

encontraram dificuldade em abandonar seus papéis no decorrer dos anos escolares e tendem a continuar intimidando ao longo de muitos meses e até mesmo anos. Outro dado revelado pela pesquisa é que a não aceitação dos agressores havia-se convertido em popularidade, no decorrer dos anos, enquanto que as vítimas passaram a ser isoladas e reclusas, despertando pouca empatia nos colegas de classe (SCHÄUFER, 2005).

Para Olweus (2004, p. 46), a constatação da estabilidade no tempo dos problemas de agressores e vítimas, não pode paralisar a ação dos educadores:

Que conclusões devem ser extraídas destes resultados? Desde logo, que deles não se deduza que é impossível diminuir substancialmente a quantidade de agressões na classe e na escola. Nem tampouco supõe que os alunos vítimas e agressores possam mudar espontaneamente sua situação ou seu comportamento. Outra interpretação dos resultados é que um aluno que sofre *bulismo* se encontrará muitas vezes em uma situação difícil durante um longo período de tempo. Também, as possibilidades que um garoto tem de escapar desta situação são muito escassas, a menos que se produzam esforços que tornem as chances efetivas. Assim interpretada, a conclusão sobre a estabilidade das agressões intimidatórias no tempo podem servir de poderoso estímulo para o desenvolvimento de medidas mais ativas contra este problema (tradução nossa).

Os estudos convergem para a verificação de que os maiores índices de *bulismo* concentram-se no gênero masculino, independente do papel em que figuram vítimas e agressores (BORG, 1999; FORMOSINHO; SIMÕES, 2001; ABRAPIA, 2002; OLWEUS, 2005). Os agressores agem, na maioria das vezes isoladamente. Borg (1999); Olweus (2005) verificaram que a proporção de garotas vítimas tende a diminuir com o aumento da idade se comparada à de garotos vítimas. Em seus estudos, Olweus (2004), levantou que mais de 60% das agressões contra as meninas foram praticadas por meninos. Opostamente, 80% dos meninos acusam ter sido agredidos por pessoas do mesmo sexo.

Um outro fator diferenciador em relação ao gênero dos envolvidos em *bulismo* escolar é o tipo de agressão: as garotas utilizam formas mais indiretas, tais como espalhar rumores e boatos e prática de exclusão, com a intenção de provocar danos psicológicos, porém os garotos recorrem mais às formas diretas, tais como chutar, bater, ameaçar, com a finalidade de causar danos físicos (FORMOSINHO; SIMÕES, 2001; BANKS, 1997; BORG, 1999; OLWEUS, 2005). A diferenciação dos meios utilizados pelos agressores revela a intenção dos praticantes de condutas agressivas. Os garotos, através da violência física, procuram dominar pela força e

pelo poder outros mais fracos e indefesos, enquanto que as garotas procuram restringir o acesso das vítimas a alguns grupos de relacionamentos mais fechados.

Nos estudos realizados, as condutas agressivas que ocorrem com maior frequência são os maus-tratos verbais, por meio de mentiras, apelidos indesejáveis, gozações e insultos (FANTE, 2004; BORG, 1999; FORMOSINHO; SIMÕES, 2001). “Em Portugal, excepcionalmente, a agressão física (‘bater’ e dar ‘pontapé’) parece ser o comportamento de bulismo mais freqüente” (PEREIRA et al apud FORMOSINHO; SIMÕES, 2001).

Em relação ao local, os dados de estudos em países estrangeiros revelam que a maior parte das condutas agressivas acontece nos recreios e mais raramente em sala de aula (FORMOSINHO; SIMÕES, 2001). Borg (1999) verificou um consenso entre vítimas e agressores de que as agressões acontecem principalmente nos recreios, respectivamente 50,4% e 53,1% e em segundo lugar na sala de aula 42,5% e 41,9%. Contrastando com estes resultados, as pesquisas brasileiras revelam que as condutas agressivas acontecem principalmente em sala de aula (FANTE, 2004; ABRÁPIA, 2002).

Segundo Fante (2004), este dado é importante para que os professores procurem distinguir as condutas agressivas de outras brincadeiras próprias da idade e encontrem os meios necessários para identificar, diagnosticar e desenvolver estratégias pedagógicas para enfrentar o *bulismo*.

As vítimas apontam que seus agressores encontram-se, na maioria dos casos, na sala de aula e que são mais velhos ou têm a mesma idade; mas que são aparentemente mais fortes (FANTE, 2004). Olweus (2004) atribui à força física um peso importante para a compreensão do *bulismo* e as evidências mostram que as vítimas possuem força física menor do que a média dos alunos, enquanto que os agressores são, frequentemente, fisicamente, mais fortes do que as vítimas.

A posição que os alunos assumem no contexto das relações sociais estabelecidas na escola nem sempre são escolhas livres. Fatores como habilidades sociais são imprescindíveis para que os grupos se definam, tornando-se círculos fechados de relacionamento. Dentro desses grupos, há uma disputa pela liderança, conquistada, em alguns casos, pelo uso da força e do poder arbitrário.

A separação do grupo de alunos, dentro de uma mesma escola e dentro de uma mesma classe, exclui algumas crianças e jovens que ficam isoladas dos demais por dificuldade de estabelecer vínculos afetivos e relacionais imediatos e

por isso acabam-se isolando dos demais. Às vezes, há dentro da classe mais de um excluído, mas alguns percebendo o despertamento aos grupos que se constituíram, acabam adotando comportamentos semelhantes para adequar-se àquele grupo e dele fazer parte.

Essa tentativa de agrupamento dos alunos é uma reação egoísta copiada da sociedade em que vivem. Assim como a sociedade se organiza por grupos diferenciados por classe social, por situação financeira, por interesses convergentes, os estudantes imitam essa busca de identificação social para garantir a perpetuação do *status quo*. Porém essa forma de organização social capitalista é injusta, pois é alicerçada sob a base da garantia dos direitos adquiridos pela própria estrutura societária que os garantem a manutenção da ordem e da estabilidade de seus bens sociais e econômicos. Olweus (2005, p. 43) destaca a influência de modelos para crianças e jovens:

Muitos estudos têm mostrado que tanto as crianças como os adultos podem comportar-se mais agressivamente depois de ter observado uma outra pessoa, “um modelo”, agindo agressivamente. O efeito será mais forte se o observador tem uma avaliação positiva do modelo, por exemplo, percebe-o (a) como duro (a), destemido, e forte. Estes resultados podem, é claro, aplicar-se a situação agressor/vítima – com o(s) agressor(es) agindo como modelo(s) (tradução nossa).

As práticas sociais de exclusão vigentes na sociedade são transportadas para o contexto escolar e adquirem feições desumanizadoras na organização de subgrupos, onde os desprovidos de habilidades sociais estão propensos a figurarem como vítimas de alunos, que por liderança natural ou forçada através do poder autoritário e violento, encontram ressonância em grupos com comportamentos idênticos ou semelhantes. O agressor, aliado a um grupo de agressores ou de testemunhas-cúmplices, necessita de um bode expiatório para conseguir manter a liderança, pois reconhece que a sua força é obtida através da dominação dos mais fracos e incapazes de se defenderem, além de um desejo inconsciente de causar dor e sofrimento a alguém.

A vítima, por sua vez, após ser escolhida e demonstrar insegurança, medo e não reação diante dos ataques, passa a ser isolada cada vez mais, pois os demais colegas temem fazer parte do grupo daqueles que podem ser a próxima vítima. A sua tendência mais comum é reagir aos ataques físicos e psicológicos dos *agressores* pelo choro ou afastamento (FORMOSINHO; SIMÕES, 2001).

Esse tipo de organização grupal dentro do ambiente escolar é propício para o surgimento do *bulismo* como meio de ataque dos agressores contra suas vítimas ou grupos minoritários definidos pelo grupo-classe. Costantini (2004, p. 73) retrata esta dificuldade de organização grupal:

No ambiente escolar é difícil libertar-se de certa distribuição de papéis, seja para o agressor ou para a vítima, ambos condicionados pelo grupo-classe no qual estão inseridos. A sala de aula é determinante na elaboração de um sistema de regras de grupo, segundo o qual há aquele que é intimidado e aquele que deve intimidar, aquele que é testemunha participante (via de regra a favor do intimidador) e aquele não participante (indiferente ou às vezes a favor da vítima, mas amedrontado pela situação).

As relações sociais e psicológicas estabelecidas num sistema grupal fechado possibilitam ao *bulismo* a sua prevalência, pois não abre espaço para a diversidade, a tolerância e as diferenças inerentes à qualquer organização social. Na ausência de modelos educativos necessários à prática da inclusão, as dinâmicas mais negativas sobressaem e dão espaço a um conjunto de atitudes de intimidação, de provocação, de zombaria, de desvalorização do outro que não encontram reações assertivas como respostas a estas situações, restando às vítimas somente sentimentos de humilhação, desespero e impotência por não conseguirem lidar com os conflitos. Essas posições divergentes cristalizam as identidades individuais e de grupo e acentuam relações e comportamentos repetitivos que vão se constituindo como rituais necessários para a manutenção da função e dos rótulos atribuídos pelos dominadores.

A condição de vítima é a posição criada dentro de uma hierarquia social escolar para aqueles que apresentam alguma característica física ou psicológica diferenciadora dos demais ou para os que não possuem habilidades de assumirem uma atitude defensiva perante a sua própria humanidade. As vítimas rejeitam a condição estabelecida, porém não podem escolher estar ou não na escola, naquela classe ou conviver com os mesmos colegas por um ou vários anos. O sentimento de culpa e de rejeição é condicionante a uma aceitação passiva que trará para a vida adulta conseqüências desastrosas.

[...] sem perceber, a vítima vai se isolando do grupo, o que prejudica a sua reputação e faz aumentar ainda mais as “brincadeiras” e os ataques abertos. Nesse clima de indiferença, a vítima torna-se excluída dos grupos,

desencadeando uma série de problemas cujas conseqüências poderão acompanhá-la por toda a sua vida (FANTE, 2004, p. 71).

Se não houver a intervenção do adulto, restam às vítimas poucas alternativas: aceitar passivamente os ataques recebidos e travar uma batalha consigo, mesmo com uma auto-estima altamente fragilizada; reproduzir as condutas agressivas em outras vítimas como forma de expurgar a própria violência sofrida; abandonar a escola, libertando-se do convívio forçado com os companheiros ou dar um fim trágico à sua existência.

Mais sociável do que a vítima, o agressor alimenta a sua auto-estima no grupo constituído e lidera sob a égide do poder, da dominação e da violência praticada contra a vítima pré-destinada pela organização grupal. Por encontrar a aceitação do grupo, passa a exercer uma autoridade legitimada por sua própria agressividade e pela organização grupal que se constituiu de tal forma. A agressividade manifesta no início de sua escolaridade, repudiada pelos companheiros, vai se transformando num símbolo da popularidade no decorrer de sua trajetória escolar.

Enquanto muitas vítimas possuem uma auto-criticidade aguçada, responsabilizando-se por seus fracassos e frustrações relacionais, os agressores demonstram-se carentes de autocrítica e tendem a não se sentir culpados pelo seu comportamento, não manifestando qualquer empatia ao infligir injúrias e provocar sofrimentos nos outros. Banks (1997, p. 2) assim descreve o comportamento dos agressores:

Estudantes que se engajam em comportamentos bullying parecem ter necessidade de se sentirem poderosos e no controle das situações. Eles manifestam satisfação em infligir injúrias e sofrimentos nos outros, parecem ter pouca empatia por suas vítimas e frequentemente defendem suas ações dizendo que eles os provocaram de alguma maneira. (tradução nossa).

Os estudos realizados até o presente momento apontam alguns traços de comportamentos sociais comuns a vítimas e agressores e justificam a divisão dos envolvidos em categorias e subtipos. Assim, de acordo com Olweus (apud FORMOSINHO; SIMÕES, 2001), podemos distinguir cinco subtipos entre as vítimas:

- vítima passiva: caracteriza-se pelo medo do confronto e pela incapacidade de encontrar ajuda de colegas;

- vítima cooperante: pretende chamar a atenção do grupo e para isso, adota uma estratégia de vitimação;
- vítima provocatória: intencionalmente provoca e atrai reações agressivas, mas não consegue lidar com as retaliações;
- pseudovítima: declara-se alvo de agressões dos outros sem que o ato agressivo ocorra;
- vítima-agressora: a vítima passa a reproduzir os maus-tratos sofridos, vitimando os mais novos ou da mesma idade.

Segundo Formosinho e Simões (2001), os agressores não apresentam um perfil totalmente uniforme, podendo ser encontrados subtipos de personalidades. O primeiro é caracterizado por apresentar uma motivação dominante para vitimar e tem como fonte a agressividade e a necessidade de impor-se pela força aos demais colegas. O segundo é representado por aqueles em que a ansiedade é manifesta e vem acompanhada de problemas familiares e escolares, aos quais não conseguem lidar com eficácia.

Os agressores, caracterizados dentro do primeiro subtipo de comportamento agressivo, gozam de maior popularidade entre os alunos, pois aparentam ser mais autoconfiantes e apresentam auto-estima reforçada, enquanto que os pertencentes ao segundo grupo possuem menos aceitação do grupo pelo temperamento neurótico e por serem menos autoconfiantes que os primeiros.

Segundo Olweus (2004), há três motivos típicos na conduta dos agressores. Em primeiro lugar, os agressores sentem uma necessidade imperiosa de poder e domínio, desfrutados na relação desigual. Em segundo lugar, a carência afetiva típica dos contextos familiares em que foram educados os agressores, produz satisfação neles ao causar dor ou sofrimento em alguém. Em terceiro lugar, a recompensa pela ação transgressora pode vir através de dinheiro, objetos, etc. ou através da popularidade entre os companheiros.

Estudos mostram que os contextos familiares de onde provêm vítimas e agressores também apresentam características e traços peculiares. As famílias das vítimas possuem uma coesão interna, porém, falta aos membros uma sensibilidade para captar o sofrimento das vítimas ou, quando declaradas, não conseguem oferecer ou buscar ajuda para resolução dos conflitos. As famílias dos agressores, geralmente, não valorizam a afetividade e desconhecem a importância dos valores necessários para a convivência social, demonstrando uma quebra dos

laços parentais ou pela inexistência deles (FORMOSINHO; SIMÕES; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005).

Os agressores freqüentemente vêm de lares onde a punição física e psicológica é usada, e as crianças são ensinadas a agredir fisicamente como uma forma de lidar com os problemas. Os agressores costumam a adaptar-se às normas escolares e procuram desafiar as autoridades, demonstrando um comportamento anti-social (OLWEUS, 2004; FANTE, 2005). Pesquisadores da Universidade do Arizona estudaram mais de 500 alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e descobriram que as crianças mais propensas ao *bulismo* haviam sido expostas a punições físicas pelos pais, viram mais violência na TV e tiveram modelos de referência do papel adulto (SCHÄFER, 2005).

Olweus (2004) aponta quatro fatores importantes no desenvolvimento de um modelo de reação agressiva: carência de afeto nos relacionamentos interpessoais, permissividade (excesso de liberdade e falta de limites), castigos físicos como forma de demonstrar a autoridade e o temperamento da criança e do jovem.

Convivendo no contexto escolar com o *bulismo*, gestores e professores, constantemente, verificam um percentual de alunos que se configuram como vítimas esporádicas de agressões físicas ou psicológicas e espectadores passivos e complacentes. Trata-se de mais de 50% da população escolar que convivem diariamente com o problema e muitos adotam a lei do silêncio por não quererem se transformar em novo alvo para os agressores. Alguns, por influência ou pressão do grupo passam a praticar *bulismo* para que os agressores não o reconheçam como vítima. Apesar de a maioria não sofrer diretamente as agressões, muitos deles ficam constrangidos e perturbados com as cenas que presenciam e ficam indignados com a passividade dos adultos que não intervêm para modificar a situação. “Alguns espectadores reagem negativamente, uma vez que o direito de aprender em um ambiente seguro e solidário foi violado, o que pode influenciar sua capacidade e progresso acadêmico e social” (FANTE, 2004, p. 74).

O resultado de várias pesquisas demonstra que a maioria das vítimas não consegue romper com a dominação porque não encontram proteção física e psicológica dos pais e educadores para interromper a situação de *bulismo* (FORMOSINHO; SIMÕES, 2001; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; BEAUDOIN; TAYLOR, 2005).

De qualquer forma, o problema nunca pode ser tratado de forma isoladamente. Proteger as vítimas e não buscar entender o que faz os agressores prevalecer sobre os demais não trará os resultados necessários para a prevenção e redução do fenômeno. É necessário ainda que os educadores foquem no comportamento e nas conseqüências mais do que nos agressores e vítimas. “O foco deve ser primeiro no problema, nas relações, não nas pessoas, até que haja compreensão suficiente para habilitar os estudantes a terem responsabilidade por suas ações” (REARDOM, 1996, p. 8). Para Costantini (2004), a libertação do papel de vítima significa a emancipação de uma situação de sofrimento e de absoluta impotência psicológica. A ação do adulto deve romper com esses sentimentos e demonstrar que a realidade é totalmente modificável quando enfrentada com segurança e coragem para mudar a maneira de ver a si mesmo e os seus companheiros. Em relação aos intimidadores, é preciso uma ação que paralise suas impulsividades e agressividades e ofereça-lhes oportunidade de reflexão que revelem suas ações agressoras e as conseqüências para todos os envolvidos, sensibilizando-os para relações sociais mais construtivas.

A preocupação com o *bulismo* surge do resultado de inúmeras pesquisas realizadas, as quais constataram conseqüências traumáticas para os envolvidos, especialmente para as vítimas, no momento em que as agressões acontecem e a repercussão de seus efeitos negativos mesmo após o término do período escolar. As relações conflituosas estabelecidas no espaço escolar podem ser reproduzidas nas relações de trabalho, em contextos familiares e podem acarretar problemas sintomáticos, tais como estresse, angústia e depressão, prejudicando a qualidade de vida pessoal e profissional do indivíduo.

A intensidade do sofrimento vivido, em conseqüência do *bulismo*, provoca, na criança e no adolescente, reações e comportamentos de diferentes naturezas. Em alguns casos, ocorre a desmotivação pelos estudos e conseqüentemente, produz efeitos negativos em seu desempenho escolar e na freqüência voluntária e prazerosa às aulas. As vítimas freqüentemente sentem medo de ir à escola e consideram que a escola seja um lugar inseguro e infeliz. A maioria das vítimas procura se isolar porque seus pares não querem perder o “status”, associando-se a eles ou porque não querem correr o risco de serem também agredidos. Além destes fatores, há a propensão de crianças e jovens vir a

apresentar distúrbios intrapsíquicos. Fante (2005, p. 80) alerta para as conseqüências danosas do *bulismo*:

[...] em conseqüência do bullying, a vítima poderá desenvolver reações intrapsíquicas com sintomatologia de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, sudorese, insônia, cefaléia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio, bem como reações extrapsíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas.

A superação parcial ou total dos traumas sofridos depende das características individuais e de suas relações com o meio em que vivem, principalmente com seus familiares. Quando inserido em contextos significativos, o indivíduo pode recuperar sua auto-estima e segurança para estabelecer vínculos afetivos positivos, amenizando as experiências desagradáveis vivenciadas. Porém a perpetuação da condição de vítima leva o indivíduo a conviver com as mesmas situações traumáticas do passado, impedindo-o de reconstruir a base para a consolidação de um comportamento adulto, equilibrado e capaz de libertar-se da opressão, do medo e da insegurança.

A exclusão sofrida pela vítima no período escolar afeta a auto-estima e inconscientemente acaba por afastar as pessoas do seu convívio pessoal por acreditar numa rejeição natural. Como o isolamento completo é impossível, pois o ser humano vive numa sociedade relacional em que as interações são freqüentes, os conflitos interiores são constantemente revividos e alimentam o trauma psíquico. Cada vez ouvimos mais pessoas se queixando de tédio. Cada vez mais pessoas se mostram preocupadas com aquela “coisa” que dói no peito e deixa uma enorme sensação de aborrecimento com suas coisas, com seus amigos e consigo mesmo. Muitas vezes as causas são desconhecidas pelo próprio indivíduo que ignora a fonte dos sintomas, porém são resquícios de conflitos relacionais mal resolvidos. Em seus estudos, Olweus (2004) relatou que os rapazes vitimados na escola entre os 13 e 16 anos manifestam com maior freqüência tendências depressivas quando observados aos 23 anos.

O grau de sofrimento vivido pela vítima poderá levá-la a construir inconscientemente pensamentos de vingança e de suicídio. Em alguns casos, esses pensamentos passam a ser tão intensos que acabam por se transformar em realidades trágicas para as famílias e escolas envolvidas. Hoje a literatura sobre

bulismo oferece inúmeros exemplos de jovens, vítimas do fenômeno, protagonistas de tragédias escolares ocorridas nos últimos anos em escolas de diversos países, das quais podemos citar alguns casos: 1998, Springfield, Oregon, envolvendo um adolescente de 17 anos; 1998, Jonesboro, Arkansas, dois estudantes de 11 e 13 anos; 1999, Columbine, Littleton, Colorado, dois jovens de 17 e 18 anos; 1999, Taber, Canadá, um adolescente de 14 anos; 2003, Taiúva, interior do estado de São Paulo, um adolescente de 18 anos; 2004, Remanso, Bahia, um adolescente de 17 anos (FANTE, 2005).

Os casos apresentados evidenciam o desespero de jovens entre 11 e 18 anos que, sucumbidos pela humilhação e inconformados com toda a dor, sofrimento e angústia que estava dilacerando suas mentes, encontram uma saída trágica para externar a agressividade e raiva acumulada pelo silêncio e pela impotência da comunidade escolar. A passagem pela fase da pré-adolescência e da adolescência sempre é marcada por conflitos interiores resultantes da busca da identidade própria. Aliados aos problemas relacionais vivenciados e não resolvidos de forma satisfatória durante a infância, tais conflitos mobilizam sentimentos destruidores que podem ser abafados ou vir à tona como nestes casos relatados.

Diferentemente da vítima, o agressor também sofre as conseqüências de suas condutas violentas, transgressoras e autoritárias. Ao incorporar os comportamentos violentos como parte de sua natureza psíquica, o agressor leva para a vida adulta o mesmo temperamento anti-social, adotando atitudes agressivas no contexto familiar ou no ambiente de trabalho. Além disso, esse comportamento é reforçado e estimulado pela sociedade na qual estão vivendo. Estudos e pesquisas demonstram como os jovens agressivos correm mais facilmente os riscos de assumirem comportamentos delituosos ligados à criminalidade e ao abuso de álcool e substâncias tóxicas. Em seus estudos, Olweus (2004) verificou que 60% dos jovens agressores com idades compreendidas entre 12 e 16 anos tiveram pelo menos uma condenação legal antes de completarem 24 anos de idade. Constatou também que de 35 a 40% dos antigos agressores haviam se declarado culpados em três ou mais ocasiões nesta idade, enquanto que apenas 10% dos garotos que não tinham se envolvido em *bulismo* apresentavam tal comportamento.

Fante (2005, p. 81) prevê as seguintes conseqüências para os agressores:

O agressor (de ambos os sexos), envolvido no fenômeno estará propenso a adotar comportamentos delinquentes, tais como a agregação a grupos delinquentes, agressão sem motivação aparente, uso de drogas, porte ilegal de armas, furtos, indiferença à realidade que o cerca, crença de que deve levar vantagem em tudo, crença de que é impondo-se com violência que conseguirá obter o que quer na vida, afinal foi assim nos anos escolares.

Os espectadores, representados pela maioria dos alunos, também são afetados por esse clima de tensão e insegurança. Apesar de a maioria não sofrer diretamente as agressões, muitas crianças e jovens ficam perturbados com as cenas que presenciam e indignados com a omissão e passividade dos adultos que não conseguem modificar a situação. Os alunos sentem que a intervenção do adulto é infreqüente e ineficaz e que, ao contar para os adultos, podem provocar maior ira dos agressores em relação às vítimas.

Para Maldonado (2004), as crianças e jovens que assumem o papel de observadores reagem com sintomas típicos da síndrome de estresse pós-traumático: revivência das cenas chocantes, pesadelos, terror noturno, sudorese, coração acelerado, estado de hiperalerta, além de distúrbios no processo de pensamento, comprometendo a atenção e a concentração.

2.4 Prevenção e Redução do Bulismo Escolar

Uma nova visão educacional deve romper com o paradigma tradicional de se pensar a função escolar e o complexo das relações existentes no ambiente educativo. Quando falamos em relações escolares, a maioria pensa na relação exclusiva entre professor e alunos e esquece que a escola é um todo relacional. Não há humanidade sem relações e a escola é composta essencialmente por pessoas que atuam diretamente no contexto escolar, podendo ser assim esquematizadas:

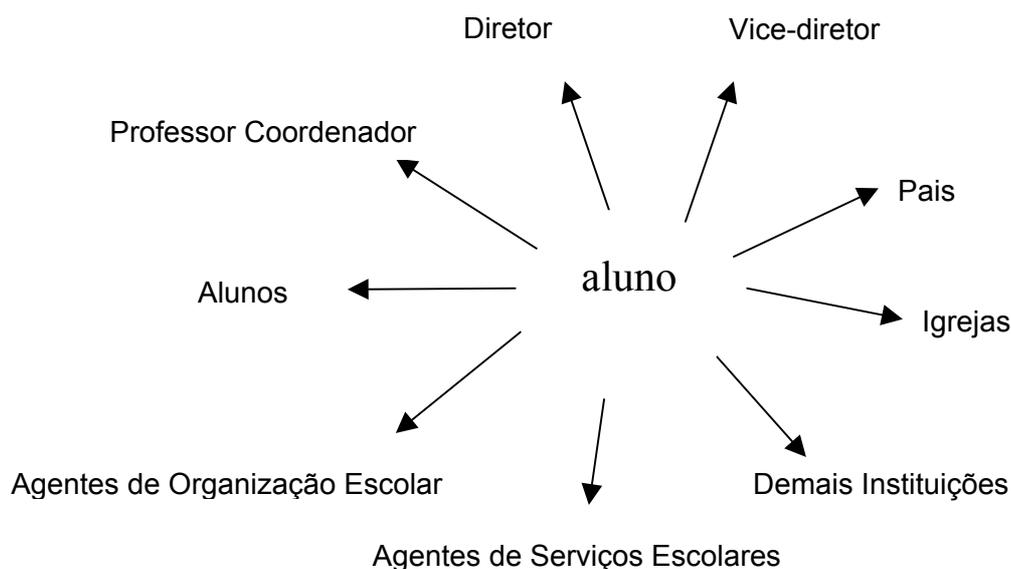


Figura 1 – Relações sociais existentes no contexto escolar

A presente figura apresenta as relações mais diretas existentes numa organização escolar. Esta cadeia de relações poderia ser estendida se pensássemos que cada representante mantém relações estreitas com outros indivíduos fora do contexto escolar. O indivíduo é um ser social que vive numa sociedade plural. A escola não pode rejeitar os vínculos existentes e necessários para que se possa cumprir sua função social e educadora.

Moraes (2005, p. 27) propõe um novo paradigma educacional que leve em consideração o ser humano como um todo:

Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e as desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada, baseada na consciência da inter-relação e da interdependência essenciais que existem entre todos os fenômenos da natureza. Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão.

Para Moraes (2005), a história de vida pessoal dos indivíduos é marcada pelos relacionamentos existentes entre o próprio ser, o seu passado, o seu presente, o seu futuro, os seus semelhantes e a própria natureza. Há uma

inseparabilidade e uma dependência social em relação ao ambiente em geral. Esta forma de compreender a natureza humana requer uma educação que promova o respeito às diferenças, à diversidade entre os seres, às diferenças culturais e aos diferentes processos de desenvolvimento humano.

O paradigma proposto por Moraes engloba uma pluralidade de concepções pedagógicas, pensadas para a ótica da pluralidade dos educandos e da complexidade do fazer pedagógico. Tal paradigma compreende o conhecimento como construção, como interação entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o mundo sociocultural, ultrapassando e rompendo com uma visão do homem e de mundo fragmentada, sendo, portanto, construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente.

Se o foco é o aluno como ser humano individual e coletivo, a aprendizagem, a construção do conhecimento, a percepção de si mesmo e dos outros, precisam ser repensados no interior de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento humano. Uma nova prática pedagógica deve ser fruto da consciência crítica dos educadores, que passam a reconhecer em suas ações um interesse político em transformar a realidade presente como sujeito ético, responsável pela superação das injustiças humanas. A ação ética ultrapassa o individualismo, como afirma Sanches (2003, p. 49): “A ética é a superação do individualismo e o sonho de construir parâmetros de ação para que os indivíduos respeitem e valorizem sua própria dignidade, assim como a de todos os outros.”

A superação do individualismo do professor deve desmistificar a concepção de ensino exclusivo para a instrução de conteúdos e saberes, a qual pode reforçar o egoísmo e o individualismo presentes nas relações entre os alunos. A mudança educacional requer uma nova visão de mundo, uma revolução interior que desperte para uma nova ética, uma nova consciência individual, social e planetária, uma nova maneira de ser e conviver com os outros.

A transformação da escola e das práticas pedagógicas implica também na superação do currículo defasado pela imutabilidade dos métodos pedagógicos e na readequação curricular permanente requerida pela mudança contínua da realidade social, econômica, política e pelos avanços científicos e tecnológicos que tendem a popularizar a cultura externa à escola.

Segundo Alarcão (2004), a escola precisa compreender a necessidade de superar a defasagem de atitudes e conceitos ultrapassados. Para ela, a

transformação deve vir do seu próprio interior, mobilizando as pessoas que constituem o núcleo educativo: professores, alunos e funcionários, numa interação com a comunidade circundante.

A melhoria dos relacionamentos interpessoais, o controle e a redução do *bulismo* e conseqüentemente a diminuição da violência escolar, serão os resultados da mudança das práticas educativas e do envolvimento de todos os seus integrantes. O diálogo e a comunicação entre os agentes educadores devem canalizar as expressões de uma geração que busca um norte para suas ações e requerem uma linguagem apropriada para o convencimento de uma nova forma de pensar e agir no século atual.

Delors (2001, p. 152-153) enfatiza a importância do papel do professor no século atual, ressaltando:

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. [...] É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida.

A ação dos professores, porém, nunca será um movimento isolado, mas parte de uma ação colegiada, em verdadeira comunhão entre os membros internos e externos da instituição educativa. Dentro do espaço interno da escola, a direção e a coordenação assumem papel relevante na condução e orientação das transformações necessárias para o fortalecimento das práticas educativas. Sobre este assunto, trataremos como mais detalhe na próxima seção.

O conhecimento da problemática, envolvendo o *bulismo* escolar e as conseqüências danosas para todos os envolvidos, serve de alerta para todos os dirigentes de órgãos centrais e locais, professores, pais e alunos quanto à necessidade de uma intervenção séria e comprometida com a prevenção e redução do fenômeno nas escolas.

Para adoção de estratégias de prevenção, tendo em vista o controle e a redução das intimidações físicas e psicológicas no contexto escola, é necessário acreditar que o preconceito e a intolerância são aprendidos socialmente. Por isso, a tolerância e o respeito pelo outro e a solidariedade devem também ser ensinados a crianças e jovens.

O ideal seria que todas as escolas buscassem mecanismos de prevenção e redução da violência antes que esta atinja proporções alarmantes e o processo educativo seja inviabilizado por não ter como resolver de um modo geral as questões ligadas aos conflitos interpessoais, geradores e alimentadores da violência (FANTE, 2003, p. 96).

O reconhecimento dos conflitos, visto como elementos intrínsecos nas relações humanas, é o primeiro passo para a construção de uma cultura da não violência nas escolas, considerando a gestão dos conflitos como fator preponderante para não buscar uma associação reducionista entre violência e conflito. Para Prados (2005), enquanto a violência é consequência da aprendizagem, o conflito é inerente ao ser humano, faz parte de sua natureza, de sua estrutura básica e essencial, pois permite amadurecer e desenvolver-se como pessoa. Portanto, devemos evitar deixar-nos enganar por soluções simples e imediatas para este problema, pois o conflito é um aspecto humano que não podemos destruir ou fazer desaparecer da realidade escolar. Neste sentido podemos afirmar que o conflito é inevitável, uma vez que é necessário na vida das pessoas, porém pode ser evitada uma manifestação violenta como meio de solução dos problemas que se apresentam. As pessoas devem ser educadas a controlar sua agressividade (autocontrole), para que reflitam antes de agir e possam optar por outras formas alternativas que permitam gerenciar o conflito através do diálogo e do respeito.

Este aprendizado de resolução de conflitos prepara a criança e o jovem a desenvolver a prática do diálogo, da tolerância, do respeito pelo outro e da solidariedade. Para a promoção desse aprendizado, a equipe escolar deve buscar parceria educativa com a família e outras instituições, tais como a igreja, assistência social, saúde pública e outros projetos educativos existentes no município, alicerçados na crença de que a intervenção do adulto pode modificar as relações de conflito e construir um caminho mais solidário para o crescimento e amadurecimento pessoal dos educandos.

Em 1993, Olweus publicou o livro *Bullying at School*, apresentando e discutindo o resultado de suas pesquisas e propondo projetos de intervenção contra o *bulismo* escolar. Essa obra deu início a uma Campanha Nacional na Noruega, a qual obteve sucesso no desenvolvimento do Programa, reduzindo em cerca de 50% os casos de *bulismo* nas escolas. A partir destes resultados, outros países da Europa e da América do Norte passaram a desenvolver suas próprias ações.

O programa de intervenção proposto por Olweus apresenta as seguintes premissas básicas:

- desenvolvimento de regras claras contra o *bulismo*;
- papel mais ativo do adulto e da organização escolar (envolvimento de pais, professores, diretores);
- conscientização do problema, procurando eliminar alguns mitos sobre o *bulismo*;
- ação interventiva que prevê apoio e proteção às vítimas;
- valorização da comunicação para melhorar as relações entre os indivíduos e os contextos nos quais ocorrem as interações.

Dentre as campanhas e programas desenvolvidos na Europa, na América do Norte que se sucederam e os programas desenvolvidos no Brasil, como reflexo dos trabalhos europeus e americano, podemos destacar:

- SAVE (Sevilha contra a violência escolar), 1996, na Espanha, coordenado por Rosário Ortega Ruiz;
- Projeto contra o *Bulismo*, de 1991 a 1993, no Reino Unido, coordenado por Peter Smith e sua equipe;
- *Norwegian Program of Prevention and Managing Bullying in Schools* (Programa de Prevenção e Controle do Bullying nas Escolas), 1996, desenvolvido pelo *College of Stavanger* e coordenado por *Erling Roland*;
- *Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying*, 2001, mantido e desenvolvido pela Comissão Européia: Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha;
- Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, 2003-2003, no Rio de Janeiro, desenvolvido pela ABRAPIA em parceria com a Petrobrás;
- Programa Educar para a Paz, 2000-2003, em São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo, desenvolvido e coordenado por Cléo Fante (2003/2005).

O Programa Educar para a Paz, desenvolvido por Fante (2001-2004), tem como princípio básico o fortalecimento da tolerância e da solidariedade. O objetivo é que os alunos vivenciem no cotidiano escolar tais valores e que os incorporem como seus, em sua vida, dentro e fora da escola. Dessa forma, a escola deve estimular para que sejam desenvolvidas atitudes que valorizem a prática da

tolerância e da solidariedade entre os alunos. O diálogo, o respeito e as relações de cooperação precisam ser valorizados e assumidos por todos.

Fante criou e desenvolveu o Programa Educar para a Paz, o qual foi implantado voluntariamente numa escola municipal de São José do Rio Preto. Segundo a autora (2003; 2005), os resultados foram manifestados através da participação coletiva da comunidade escolar e da mudança de atitudes e comportamento dos alunos.

Embora no Brasil, as pesquisas e campanhas estão com mais ou menos 15 anos de atraso, hoje já é possível obter referenciais de como investigar o *bulismo* na realidade das escolas brasileiras e comprovar a existência desta forma de violência e as conseqüências dolorosas produzidas na personalidade dos jovens brasileiros.

O *bulismo* não é um fenômeno novo nem no exterior e nem no Brasil. É tão antigo quanto às primeiras organizações educativas. O crescente interesse pelo fenômeno tem surgido a partir dos inúmeros estudos e pesquisas reveladores de uma realidade ocultada sob o símbolo de fenômeno natural e legítimo das organizações sociais, mas que tem demonstrado a face cruel da violência implícita nos relacionamentos interpessoais.

Por essa razão, acreditamos na necessidade de prosseguir com os estudos e pesquisas em torno do *bulismo* nas escolas. Os dados disponíveis atualmente representam fortes argumentos para não desprezarmos a extensão do fenômeno nem as conseqüências sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento pessoal e social de um número considerável de alunos. “O bulismo é um sério problema que pode dramaticamente afetar a habilidade dos estudantes para progredir acadêmica e socialmente” (BANKS, 1997, p. 4, tradução nossa).

Os danos causados pelo *bulismo* a curto e longo prazo são motivos suficientes para o investimento na implantação e desenvolvimento de programas, cuja eficácia tem sido comprovada pelos relatórios apresentados. É importante que a escola se aproprie destes referenciais e faça suas adaptações de acordo com sua realidade.

Os programas s disponíveis em livros, artigos, revistas, além de páginas na web, oferecem, em linhas gerais, roteiros e dicas para a implantação de medidas mais abrangentes, tais como a reestruturação organizativa da escola ou a incorporação de atitudes mais específicas, com aumento da supervisão escolar,

observação e intervenção imediata dos educadores junto aos envolvidos no fenômeno.

2.5 Projeto Político-Pedagógico, Normas Regimentais e Bulismo Escolar

O projeto político-pedagógico é a expressão do desejo dos seus integrantes na concretização de uma escola democrática, plural e significativa para a comunidade local, sendo vista como prática social e humanizadora. Os princípios de descentralização e autonomia são condições necessárias para a elaboração do projeto político-pedagógico.

O princípio de descentralização preconizado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, deve possibilitar às escolas a organização de sua proposta pedagógica, em consonância com os interesses locais, como resposta à realidade educacional circundante. O Projeto Pedagógico consiste em uma manifestação cultural, uma atividade essencialmente humana, um exercício de racionalidade consciente. É um processo de pensar, analisar e refletir que precede a ação e imprime um caráter de organicidade, de coerência, de congruência e de sentido humano. As ações propostas nunca devem ser aleatórias, circunstanciais, tópicas, intempestivas, superficiais, mas encadeadas, fundamentadas e detentoras de intenções e desejos que possam transformar o hoje num amanhã promissor.

Lück (2005, p. 7) destaca o processo de descentralização como um princípio organizador da gestão democrática:

A descentralização dos processos de direção e tomada de decisões em educação, a democratização dos processos de gestão da escola, estabelecidos na Constituição Nacional, e a conseqüente construção da autonomia da escola demandam o desenvolvimento de espírito de equipe e noção de gestão compartilhada nas instituições de ensino, em todos os níveis.

Para Neto e Almeida (2000), a descentralização deve vir acompanhada de pré-condições que assegurem o princípio da democracia, garantindo o acesso universal das informações necessárias e a distribuição de poder por todos os

segmentos escolares, de forma clara e transparente. Caso isso não aconteça, o que ocorrerá será uma desconcentração: a delegação de competência, sem o deslocamento do poder decisório.

A construção de um projeto político-pedagógico é a manifestação política das intenções da coletividade, embasada nos problemas locais e circundantes que afetam e exprimem a necessidade de intervenção e mudança. A construção deste projeto coletivo forma a identidade de cada escola e é o instrumento para implantar uma gestão inovadora da aprendizagem e a participação política dos envolvidos. Nesta perspectiva, cabe aos gestores da escola assumirem a liderança deste processo. Suas funções são principalmente pedagógica e social, exigindo competência técnica, política e pedagógica. São eles: diretor, vice-diretor, professor coordenador, os responsáveis pela articulação dos diferentes atores em torno do projeto político-pedagógico da escola.

De acordo com Leão (2000), é fundamental que o trabalho da escola esteja pautado por projetos pedagógicos comprometidos com o resgate dos laços entre juventude e escola, vinculando os projetos de vida dos estudantes aos da instituição.

A competência da equipe diretiva deve somar-se às competências e talentos de seus companheiros de trabalho. Assumir as responsabilidades por todo o processo de conduzir e buscar saídas para situações conflituosas não gera a participação e não obtém o envolvimento e a parceria necessários para a solução das mesmas. A gestão participativa baseia-se no conceito de autoridade compartilhada, por meio da qual os representantes da comunidade escolar podem usufruir do poder de decisão e, assim, assumir as responsabilidades pelos rumos e destinos da escola.

Além do envolvimento dos professores, funcionários, pais e alunos na elaboração do projeto político pedagógico, os gestores devem garantir o compromisso e a atuação de todos os membros da equipe escolar, na implementação das ações, na retro-alimentação, na avaliação das ações e na reestruturação de propósitos e intenções que se mostrarem incongruentes e ineficazes durante a execução da proposta pedagógica. A motivação será sempre a força propulsora que os gestores devem disponibilizar para o alcance dos resultados e para que a equipe não desanime ou desista diante de obstáculos esperados ou inesperados.

Muitos gestores e participantes de um projeto coletivo deixam-se enganar pela apresentação de uma proposta pedagógica inovadora, fruto de decisões coletivas, mas acabam por demonstrar a fluidez e a superficialidade das ações propostas. Em primeiro lugar, a intencionalidade educativa pode esbarrar-se na teorização do plano e na impossibilidade de execução das propostas. Em segundo lugar, pode haver um distanciamento muito grande entre o projeto pedagógico e a realidade local circundante. Em terceiro lugar, o plano não condiz com as ações executadas, e muitas das propostas, por não se encontrarem explicitadas e planejadas intencionalmente, acabam por pertencer ao currículo oculto da escola. Por último, o Projeto pode ser a manifestação de intenções e propósitos de uma parcela pequena dos envolvidos e esta individualização do processo de pensar e executar não rende o compromisso de todos na execução das propostas defendidas.

Baseada nesta análise, a equipe diretiva deve somar esforços no sentido de coletar junto à comunidade escolar e local o máximo de informações necessárias para subsidiar o planejamento de intenções fundamentadas e estruturadas para que o projeto político-pedagógico seja a expressão concreta de uma realidade que se apresenta para ser transformada por ações intencionalmente planejadas.

No Estado de São Paulo, os documentos que traduzem as aspirações da comunidade em seus aspectos pedagógicos são o Plano de Gestão, de duração quadrienal, e a Proposta Pedagógica, a qual deve ser reformulada continuamente, principalmente na época de Planejamento, para que possa atender aos objetivos educacionais propostos pela coletividade.

Segundo a proposta da Secretaria da Educação, o Plano de Gestão Escolar, também denominado Plano Político de Gestão Escolar, deve ser um instrumento de trabalho dinâmico e flexível, que operacionaliza as medidas previstas genericamente no Regimento da Escola, propõe as ações necessárias para a execução da Proposta Pedagógica da escola para o ano letivo presente, com o objetivo de solucionar e atenuar os problemas detectados durante o período anterior.

No Plano de Gestão, a equipe escolar apresenta suas intenções e propostas de trabalho, ressaltando seus principais problemas e os objetivos que pretende alcançar com suas ações, os aspectos positivos que podem auxiliar no

cumprimento de suas metas, o modo e o período de realização, os responsáveis pela execução de ações específicas, bem como os critérios de acompanhamento, controle e avaliação do trabalho desenvolvido.

A elaboração do Plano de Gestão, embora considerado por muitos educadores como instrumento burocrático a serviço dos administradores locais, regionais e estaduais, é um momento propiciador de reflexão conjunta em que a equipe escolar pode debruçar-se sobre a realidade presente e organizar a escola para superar os obstáculos que dificultaram o trabalho pedagógico dos seus integrantes, propondo coletivamente ações que possam superá-los, solucioná-los ou pelo menos atenuá-los.

De acordo com o Jornal Diretor UDEMO (Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério do Estado de São Paulo), o planejamento é um processo e os planos são documentos. O projeto político pedagógico da escola insere-se nessa perspectiva, marcando a essência e a singularidade de um projeto. “O pensado e o vivido, tornados documentos garantem, mais do que seu registro e a sua memória, o seu fazer” (A ESCOLA E SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..., 2005, p. 9).

A Proposta Pedagógica, aliada ao Plano de Gestão Escolar, é a síntese dos princípios, diretrizes e prioridades estabelecidas pela equipe escolar a partir dos objetivos educacionais e da definição dos resultados a serem atingidos para o alcance da melhoria da aprendizagem dos alunos e do atual desempenho da escola.

A elaboração da Proposta pedagógica tem como base as informações extraídas do contexto escolar, levando em consideração as variáveis exógenas (informações exteriores à escola) e as variáveis endógenas (informações internas), fornecidas pelos integrantes do ambiente educativo (alunos, professores, direção, funcionários e pais).

O Plano de Gestão e a Proposta Pedagógica representam as intenções e propostas de implementação da gestão e do projeto pedagógico da escola, tendo em vista a construção de identidade coletiva da escola e a transformação de sonhos e ideais em realidade possível. As várias vozes acolhidas durante o processo de planejamento tornam-se registros transformáveis em ações que orientam práticas e atitudes rumo à construção de um cidadão mais preparado para viver na sociedade presente.

Segundo o Jornal Diretor UDEMO (2005), o projeto político pedagógico, em síntese, é um marco referencial e operativo da escola, representa a identidade da escola, enuncia o conceito de mundo, sociedade, homem e educação que a escola possui, define os objetivos e metas a serem atingidos pelas comunidades externas e internas da escola e expressa a unidade de ação da escola.

A elaboração do Regimento Escolar surge também como um exercício da autonomia das escolas e da participação da comunidade escolar. Porém autonomia e participação não são aspectos isolados que ocorrem unilateralmente, eles traduzem os princípios de uma gestão democrática e participativa.

O Regimento Escolar que vigorava no Estado de São Paulo atendia ao Decreto nº. 10.623 de 20 de outubro de 1990. Tratava-se de um regimento comum das escolas estaduais de 1º grau.

A partir da publicação da Lei Federal nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Conselho Estadual da Educação (CEE), à vista da Indicação CEE nº. 09/97, aprovou a Deliberação CEE nº. 10/97, a qual fixa normas para a elaboração do Regimento dos estabelecimentos de ensino.

A Deliberação CEE nº. 10/97 determina que os regimentos escolares de ensino fundamental e médio sejam elaborados, com vigência a partir de 1998, em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob as orientações da Indicação CEE nº. 09/97.

A Indicação CEE nº. 09/97 tem a finalidade de auxiliar a reestruturação do sistema de ensino e escolas, no Estado de São Paulo, tendo em vista a nova LDBEN, a qual pode ser caracterizada como uma lei “enxuta”, “minimalista”, apresentando espaços vagos que precisam ser preenchidos em momentos oportunos.

A partir deste pressuposto, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) quis, naquele momento, oferecer subsídios para as escolas elaborarem seus próprios regimentos, reservando, porém, à equipe escolar a competência para elaborar sua proposta pedagógica e o seu regimento como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica e administrativa, desde que respeitadas as normas e diretrizes emanadas do sistema de ensino.

A Indicação CEE nº. 09/97 orienta as escolas a não elaborarem seus regimentos com a minudência comum nos regimentos anteriores, mas que traduzam

os preceitos mínimos e necessários para a realização de sua proposta pedagógica e que regulamente as relações entre os participantes do processo educativo. São considerados tópicos mínimos para elaboração:

I-Identificação do estabelecimento, com indicação de ato administrativo que autorizou o funcionamento.

II- Fins e objetivos do estabelecimento.

III- Organização administrativa e técnica.

IV- Organização da vida escolar.

V - Direitos e deveres dos participantes do processo educativo.

Em 18 de março de 1998, o CEE aprovou o Parecer CEE nº. 67/98, o qual fixa as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

O Parecer 67/98, apresentado pelo CEE contém 87 artigos, divididos em 8 títulos, os quais podem ser subdivididos em capítulos e seções. Apresenta um roteiro de elaboração do regimento interno, cabendo às escolas introduzir novos artigos e parágrafos que expressem as particularidades e concepções de avaliação, organização da escola de acordo com a sua própria realidade.

A partir desses pressupostos, a escola possui autonomia para elaborar seu próprio regimento, desde que respeitadas as Normas Regimentais Básicas, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as legislações em vigor.

O primeiro impacto produzido pela publicação das Normas Regimentais Básicas, aliada a inexperiência das escolas em elaborar o seu próprio regimento, resultou em várias críticas à SEE por fixar normas que não abriam espaço para a regulamentação de sua proposta pedagógica. O resultado foi a elaboração de um regimento interno, anônimo, comum à maioria das escolas, feito aos moldes das normas regimentais básicas, copiados, muitas vezes, de modelos fornecidos por sindicatos e instituições de ensino.

Como a autonomia é conquistada pelo exercício, aos poucos, algumas escolas começaram a perceber as possibilidades de elaboração coletiva do regimento escolar, de acordo com a proposta pedagógica, ainda que respeitando a legislação vigente. Porém, a grande maioria dos regimentos escolares ainda traduz resíduos técnicos e burocráticos dos regimentos comuns, apresentando poucas inovações quanto às competências dos seus participantes.

A elaboração do Plano de Gestão, da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar é um exercício de pensar a gestão democrática em seus vários

aspectos: pedagógico, administrativo e financeiro. Sem desconsiderar a vinculação ao sistema de ensino, o diretor precisa ter a autoridade necessária para delegar responsabilidades e poderes de decisão. Se o sistema de ensino distribui tarefas, mas concentra o poder em órgãos centrais não acontece a descentralização. Se o gestor não envolve a comunidade escolar e local no processo decisório e político da escola, a distribuição de tarefas, sem o poder de decisão, não impulsionará a participação do colegiado. Para Lück (2005), é importante conscientizar sobre a necessidade de redefinição de responsabilidades e não de funções. A primeira tem uma visão geral e centra-se no todo; a segunda possui uma visão fragmentada, pois se centra nas partes isoladas.

Para garantir a gestão democrática, a equipe diretiva precisa estar atenta à participação ativa de representantes dos membros da comunidade escolar e local nos Conselhos de Classe e Séries, nos Conselhos de Escola, nas Associações de Pais e Mestres e nos Grêmios Estudantis como forma de garantir o espaço democrático, a dinamização e melhoria do trabalho da escola pelo alargamento das visões diferenciadas do mesmo processo de formar e educar seres humanos para o exercício da cidadania participativa.

2.6 Gestão Democrática e Bulismo Escolar

O gestor assume papel primordial na manutenção de um clima favorável para a formação do cidadão com consciência coletiva e planetária. Para isso precisa ter uma visão global e abrangente do seu trabalho. Seu olhar precisa percorrer os espaços físicos, deter-se nas pessoas, nas relações que se estabelecem, nas aspirações dos seus participantes, na realidade escolar, na realidade local, na violência explícita e na violência velada (*bulismo*), na atuação dos profissionais, na gestão do ensino e na manutenção de um clima escolar favorável à formação humana dos atores envolvidos. Segundo Delors (2001), as pesquisas e observações empíricas mostram que a eficácia da escola está relacionada com o comprometimento e competência dos órgãos diretivos.

Os espaços escolares passam então sob o foco de diferentes olhares para captar a natureza das relações estabelecidas entre crianças e jovens. Quando

observadas constantemente as intenções agressivas por parte de um aluno ou de um grupo de alunos, fica fácil reconhecer aquelas que podem ser consideradas como *bulismo*, visto sua frequência e o envolvimento dos mesmos agressores em situações semelhantes.

Detectadas as práticas agressivas e seus agressores, é preciso mobilizar a equipe de profissionais para desenvolver ações e políticas de intervenção nesta realidade que se faz presente no cotidiano das escolas. O diagnóstico de quem são os agressores e as vítimas concentra o foco das atenções e deve levar a medidas mais eficazes de acordo com o perfil e as reações dos agressores na convivência com crianças e jovens tidos como mais frágeis e inseguros.

O *bulismo* é uma ameaça à democratização das relações sociais e favorece o isolamento dos participantes do processo educativo. Há necessidade de se estimular e promover a convivência harmônica entre os alunos através do respeito às diferenças e do exercício do diálogo como forma resolver os conflitos inerentes ao processo de socialização e convivência. Há necessidade de se inserir no currículo escolar valores humanos como antídoto contra os preconceitos e discriminações assimilados por uma cultura individualista e excludente.

A parceria e o envolvimento de todos os membros e segmentos da comunidade escolar, alicerçados pelo apoio da comunidade local, são elementos essenciais para dar início a um projeto de intervenção e prevenção ao bulismo dentro do espaço escolar. O gestor, consciente do seu papel de líder, atribui aos diferentes atores do processo educativo a tarefa de executar papéis relevantes para a execução dos objetivos. Para obter o envolvimento e compromisso de todos, precisa delegar competências e confiar às pessoas tarefas das quais não poderia dar conta sozinho.

É preciso esclarecer que a política adotada pelos parceiros de um programa de prevenção não pode ser alicerçada nos mesmos pressupostos utilizados pelos agressores: a autoridade, o poder e a violência. É preciso que as ações estejam voltadas para o favorecimento de um ambiente solidário, em que as atitudes agressivas sejam repensadas sob a ótica da tolerância e da solidariedade.

A existência da agressividade nas relações interpessoais deve ser vista como algo que foi sendo construído, como um fenômeno naturalizado pela natureza humana. Não é preciso abandonar o que está naturalizado, mas sim revisitar e não

tomá-lo verdade absoluta e imutável. A partir deste pensamento, estabelecer uma aliança que considere a subjetividade não como algo interior ao sujeito, mas sim como efeito e consequência de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos.

Assim sendo, a função do gestor e de sua equipe deve ser pautada por uma atuação e intervenção transformadora e não somente reprodutora da realidade educacional. Para tanto, faz-se necessária uma atuação preventiva e corretiva, enfocando as relações interpessoais conflitantes estabelecidas cotidianamente no ambiente escolar, visando à reflexão e à conscientização de todos os envolvidos.

Dentro do contexto escolar, a posição e o poder que os gestores exercem assumem papel importante no modo de ser e de fazer a escola, que caracteriza o espaço escolar como ambiente para as múltiplas aprendizagens necessárias à formação da personalidade do ser humano. Segundo Costa (2005)⁴, a pirâmide proposta por Anísio Teixeira (*figura 1*), conforme ilustrada abaixo, pode ser enquadrada dentro das quatro aprendizagens propostas por Delors para enfrentar as diversidades do século atual (*figura 2*).



Figura 2 - Pirâmide da formação humana proposta por Anísio Teixeira

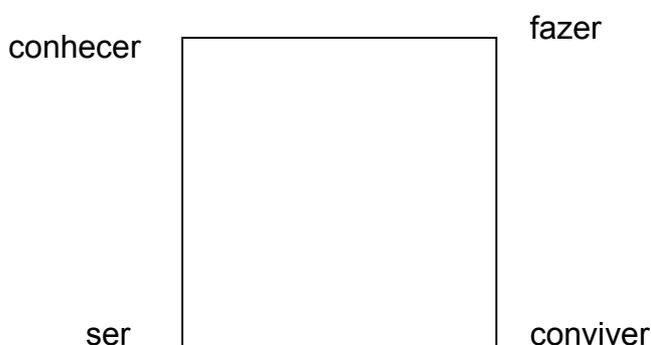


Figura 3 – Os quatro pilares da formação humana, propostos por Delors.

⁴ Palestra proferida por Antônio Carlos Gomes Costa no “Grande Encontro dos Decisores”, envolvendo os gestores do Programa Escola da Família, 17 jun. 2005. (informação verbal).

Relacionando as idéias propostas por Anísio Teixeira e Delors, podemos tecer algumas considerações: O ser humano é a soma de diferentes habilidades que, reunidas, participam deste processo de construção pessoal. O indivíduo, visto como uma pessoa plena e dotado de princípios éticos, políticos, além de valores como a solidariedade, pode ser representado pelo cidadão formado através dos quatro pilares da educação do século XXI: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver. A formação profissional será o resultado destes saberes e habilidades que o indivíduo adquiriu durante sua formação pessoal.

Delors (2001) reforça que o processo educativo deve organizar-se em torno destas quatro aprendizagens fundamentais: os pilares do conhecimento. Essas quatro aprendizagens se articulam com as formas de ensinar, sendo, portanto, necessário ensinar o educando a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essas quatro aprendizagens precisam transformar-se nos pilares do projeto pedagógico e fundir-se em apenas um, tendo em vista que elas são interdependentes e interligadas.

Ensinar a aprender a conhecer está diretamente ligado ao princípio epistemológico. Por meio da interdisciplinaridade e contextualização, esse tipo de aprendizagem propicia o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. O educando aprende a compreender o mundo que o rodeia. Este tipo de aprendizagem que visa não tanto à aquisição dum repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana.

Ensinar a aprender a fazer está direcionado à estética da sensibilidade que deverá substituir a padronização e a repetição. A estética da sensibilidade estimula a criatividade e o espírito inventivo de identidades capazes de suportar a inquietação, a conviver com o incerto. O espaço-tempo da sala de aula é projetado para acolher, expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Não exclui outras estéticas próprias de outros tempos e lugares. O aprender a conhecer e o aprender a fazer são indissociáveis.

Ensinar a aprender a conviver está ancorado no princípio filosófico da política da igualdade. Sem dúvida, essa aprendizagem representa um dos maiores desafios da educação. Ela tem como ponto de partida o reconhecimento dos direitos e deveres humanos e o exercício da cidadania. Visa, ainda, o acesso aos bens

culturais, ao bem comum, ao protagonismo dos instituintes, à responsabilidade e ao combate a todas as formas discriminatórias. Aprender a conviver, inspirador do ensino de todos os conteúdos curriculares deve, acima de tudo, ser praticado.

Por último, ensinar a aprender a ser se expressa pelo princípio da ética da identidade, no sentido de buscar superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, entre o público e o privado para construir identidades sensíveis, incorporando a solidariedade, a responsabilidade e o compromisso como elementos articuladores dos atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Em busca de estratégias de intervenção perante as atitudes agressivas entre os estudantes, os gestores precisam valorizar o desenvolvimento de uma educação voltada para os quatro pilares da educação propostos por Delors e enfatizar principalmente o aprender a ser e o aprender a conviver como forma de superar qualquer forma de violência, discriminação, preconceito e *bulismo* escolar. Isso não é uma tarefa para poucos, por isso o diretor precisa optar por uma gestão compartilhada, em que os integrantes do processo educativo possam estar reconhecendo a si mesmos e os outros como parte do processo de organização da escola.

A tarefa dos gestores escolares não é fácil, mas necessária para a democratização das relações sociais dentro da sala de aula. “É um compromisso de quem toma decisões – a gestão -, de quem tem consciência do coletivo – democrática -, de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação” (FERREIRA, 2004, p. 9). O compromisso e a responsabilidade social imprimem força e atitude à ação dos gestores para a construção de um movimento capaz de agigantar a consciência coletiva e o empreendimento de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

E neste ideal elevado de gestão, recorremos a Ferreira (2004, p. 10) que apresenta os princípios norteadores para despertar a consciência e o compromisso de gestão democrática:

Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, vontade e emancipação humana, mais que nunca precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta.

O sistema educacional é um organismo vivo que se caracteriza essencialmente pelas interações constantes entre membros de uma equipe que se

espera, consciente, dos rumos educacionais e da multiplicidade de demandas impostas pela sociedade atual. Compreendida como uma organização viva e dinâmica, a escola caracteriza-se por ser estruturada por uma rede de relações entre os elementos que a compõem e sob a direção de um líder que corresponda às expectativas de um rumo promissor. O trabalho dos gestores escolares realiza-se dentro deste complexo interativo e em inter-relação com a realidade circundante, como prática social e como exercício responsável de gestão democrática.

O papel do gestor, no campo educacional, e a dimensão de suas múltiplas tarefas educativas só podem ser definidos a partir da compreensão da mudança de paradigma de administração para gestão. A transição entre o paradigma tradicional para um novo paradigma de gestão escolar não deve ser feita apenas pela substituição do termo, mas sim por uma fundamental reestruturação de comportamento, atitudes e orientações conceituais. Portanto, a nova prática de gestão é promotora de transformações das relações interpessoais como forma de impulsionar a organização para o atendimento das atuais demandas da sociedade.

Para Lück (2005), falta uma visão global da escola como instituição social, capaz de impulsionar a equipe escolar para a promoção da qualidade da educação. Segundo a autora, essa sinergia deve ser conduzida pela equipe de gestão escolar, sob a liderança de seu diretor, o qual deve mobilizar a participação, a cooperação, a dinamização de ações partilhadas para ao atendimento dos objetivos educacionais.

Segundo o novo paradigma, a realidade é global, dinâmica e complexa e os atores estão conectados com o interior e o exterior deste todo organizado. Como os problemas emergem desta realidade, propor ações locais sem considerá-la não surte os efeitos desejados. É necessário admitir que o ambiente social e o comportamento humano também são dinâmicos e por isso imprevisíveis, cabendo aos interventores a orientação e a coordenação das ações, porém dificilmente poderão tê-los sob domínio total.

A atuação dos gestores, liderados pelo diretor de escola, será de princípio organizador e articulador das mudanças necessárias para acompanhar o ritmo do desenvolvimento humano e para resolver os conflitos que emergem da cultura globalizada. Muitos dos conflitos não são novos, mas modificam-se ou se complexificam na mesma proporção que as relações sociais. A visão global e abrangente da equipe diretiva deve orientar as ações dos diferentes atores do

processo educacional para a construção de um ambiente educativo preparado para enfrentar os problemas atuais.

Segundo Lück (2000), os professores, a equipe técnico-pedagógica, os funcionários, os pais e a comunidade, ou seja, todos os envolvidos, não apenas fazem parte do ambiente cultural, mas o formam e o constroem, pelo seu modo de agir e pensar a identidade da escola. Sua força, presença social e os resultados alcançados serão processo e produto desta interação constante. Neste contexto, o diálogo assume importante papel na gestão democrática e constitui-se como um instrumento político essencial para a construção e manutenção das interações entre os diferentes atores do processo educacional.

A mudança paradigmática deve vir acompanhada de processos que garantam a democratização do espaço educativo, onde seja possível visualizar a intencionalidade e a expressão de seus representantes, que expressem, em última instância, a vontade coletiva da comunidade local. A compreensão da função, da responsabilidade social da escola e o envolvimento de seus integrantes atraem para o interior de sua organização a autonomia necessária para pensar e agir de acordo com as cores e os sabores locais.

O professor também assume papel primordial na prevenção e redução do *bulismo* escolar, visto que está diretamente ligado à problemática dentro da sala de aula. Fante (2003) detectou em suas pesquisas uma porcentagem de 52% de *bulismo* nas salas de aula, contra 23% nos pátios escolares. Segundo a pesquisa realizada pela ABRAPIA em 11 escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro, onde foram ouvidos 5.875 alunos, as agressões ocorrem, em 59,8% na sala de aula, ou seja, na frente do professor. Para Aramis Lopes Neto (2003), coordenador da pesquisa, isso pode ser um indicador de que o professor acha essa situação normal ou que não se vê com autoridade para diminuí-la.

A não intervenção dos professores pode ser a manifestação do pensamento tradicional de que à escola cabe a função exclusiva de ensinar e transmitir conhecimentos e, à família, a de educar os seus filhos para a convivência entre os pares. Para eles, intervir neste processo de aprendizagem das relações humanas significa desviar sua função educativa reservada exclusivamente para sua programação escolar diária/semanal/anual. Fante (2005, p. 68) considera esta dificuldade como uma conseqüência da má formação dos educadores:

Esse despreparo dos professores ocorre, porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de sua disciplina, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os sentimentos dos alunos [...]

Parece não haver entre os educadores um conhecimento das relações diretas entre as crianças e os jovens; elas se concretizam fora da programação diária dos professores, ainda que esta seja penalizada pelos conflitos não resolvidos satisfatoriamente. Muitos professores interrompem sua exposição para enfatizar sua função educativa: “Estou aqui para ensinar minha matéria, não para dar educação a vocês.” Declarações como estas são expressões claras de que a escola está destituída de responsabilidade social e não possui qualquer compromisso com a educação em valores.

Ao não interferir positivamente nas relações conflituosas entre os alunos, os professores perdem a oportunidade de estruturar a classe em função de normas internas de convivência e levar os alunos a vivenciar a prática de valores. Muitas vezes, a existência de um ou mais alvos de *bulismo* na classe não é levada a sério ou o próprio professor colabora na perseguição da vítima. O conhecimento das conseqüências para agressores e vítimas seria um elemento motivador para suscitar a intervenção consciente dos professores em uma relação desigual de poder.

Uma outra dificuldade enfrentada pelos professores em sala de aula é a identificação do *bulismo*, tal qual foi praticado. Os agressores, em séries mais avançadas do ensino fundamental, utilizam-se de mecanismos disfarçados de intimidação, dos quais conseguem se absolverem quando revelada a ação transgressora, envolvem outros parceiros na prática ou responsabilizam a própria vítima por suas agressões. A vítima, com medo das retaliações, cala-se e o professor sente-se o defensor de uma causa perdida. Nestas situações, o professor depara-se com a complexidade das relações estabelecidas no grupo-classe e a sua resposta ou omissão emitirá um juízo dos valores subjacentes à sua prática cotidiana.

As relações sociais são, por natureza, constituídas inevitavelmente através de conflitos e perceber-se como agente de intervenção nas atitudes agressivas requer uma mudança de prática educativa. Para que o professor conquiste a autoridade na intervenção nos conflitos subversivos, precisa exercitar o

respeito pelos direitos de cada indivíduo pertencente ao grupo-classe. De acordo com Formosinho e Simões (2001, p. 75):

O *ethos* vivenciado na escola tem de transmitir aos alunos um forte sentido de coesão por parte da classe docente e uma rejeição absoluta de todas as formas de violência, incluindo a violência verbal. O estilo e a qualidade da disciplina devem, sem dúvida, merecer atenção especial, pois uma disciplina demasiado punitiva pode oferecer modelos de agressão e uma disciplina demasiado permissiva pode tornar as potenciais vítimas mais vulneráveis.

A prevenção e a redução do *bulismo* escolar nas salas de aula são necessárias para que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem não seja prejudicado e sejam garantidos os princípios democráticos fundamentais. “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão... (BRASIL... 2005, p. 13).

Embora o *bulismo* escolar não tenha sido reconhecido oficialmente como violência simbólica no Brasil, mobilizando a ação de órgãos governamentais, parlamentares e o poder legislativo, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente preserva o direito à criança e ao adolescente de não sofrerem qualquer forma de violência. Conhecendo as conseqüências nefastas do *bulismo* para formação da personalidade de crianças e jovens e a saúde mental de futuros adultos, as instituições educadoras e especialmente a classe docente devem ocupar-se da responsabilidade social de garantir os direitos democráticos fundamentais a eles.

A atuação da escola pode refletir o mesmo comportamento da sociedade frente à violência e à opressão: a negação, a omissão ou o enfrentamento. A negação e a omissão implicam no desrespeito à dignidade humana e na aceitação de uma escola neutra, comprometida apenas com um saber institucional, desprovido de intenções humanas, políticas e sociais que servem ao simples propósito de reproduzir cidadãos com certificado escolar. O enfrentamento nasce das indagações conscientes que se produzem na observação da violência intencional e repetida. Quais são as opiniões sobre os valores sociais formadas por um aluno que é objeto de agressões repetidas de um ou mais alunos sem que haja intervenção adulta? Que valores demonstramos ou desenvolvemos nos alunos agressores quando não fazemos nada para impedir suas ações transgressoras? Para Olweus (2004), reprimir as atitudes que possam modificar a situação de

agressores e vítimas na escola implica em primeiro lugar aceitar a sua existência e a sua gravidade.

A modificação do comportamento agressivo dos alunos será sempre o resultado da mudança de postura da equipe da escola. O conhecimento da realidade pode mobilizar a aceitação, a ação e a reação dos educadores, mas também pode vir acompanhado da aceitação passiva, da negação e da omissão. O conhecimento da problemática deve encontrar suporte humano, técnico e político que impulsione ações conscientes na prevenção e redução do *bulismo*.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentamos em seguida o suporte metodológico escolhido para orientar a nossa pesquisa e descrevemos basicamente o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos a serem utilizados e os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados.

3.1 Escolha Metodológica: Estudo de Caso

Considerando a natureza do problema a ser investigado, optamos pela tipologia de pesquisa caracterizada como “estudo de caso”, segundo a definição de Stake (1998).

Stake (1998) ressalta que o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha do objeto a ser estudado, o qual deverá ser definido pelo interesse do pesquisador e pelas características próprias deste tipo de estudo. O autor classifica o estudo de caso em três modalidades, com base em diferentes interesses dos pesquisadores:

1- estudo de caso intrínseco – o caso constitui o próprio objeto de pesquisa;

2- estudo de caso instrumental – desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema;

3- estudo de caso coletivo – seu propósito é estudar características de uma população.

Este estudo de caso caracteriza-se como sendo de curta duração, pois o período de coleta de dados foi de dois semestres e, instrumental, devido ao nosso interesse em identificar as práticas de intervenção utilizadas por gestores e professores na prevenção e redução do *bulismo* escolar.

3.2 A Escola Pesquisada

O presente estudo foi realizado em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, vinculada à Diretoria de Ensino da Região de Birigui. A cidade, onde se encontra a escola pesquisada, possui uma economia essencialmente agropecuária. A Diretoria de Ensino, localizada no município de Birigui, fica a mais ou menos 40 km da escola. Esta oferece Ensino Fundamental, Ciclo II (5ª a 8ª série), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio), porém esta última modalidade não participou da pesquisa, por ser composta por alunos adultos e por compreender uma modalidade de ensino com presença flexível.

A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e é a única no município a oferecer estas modalidades de ensino.

A pesquisa de campo foi realizada no 2º semestre de 2005 e no 1º semestre de 2006, utilizando os procedimentos e técnicas a serem descritos a seguir.

A escolha desta escola para a realização da pesquisa resultou do conhecimento que tenho sobre a sua realidade escolar, pois trabalhei como docente, professor coordenador, vice-diretor e diretor nessa escola. Além disso, a equipe escolar tem demonstrado profundo interesse e abertura ao diálogo no que concerne à melhoria de suas práticas educativas e uma preocupação constante com o desenvolvimento de um clima favorável para formação integral do ser humano.

3.3 Participantes/ Sujeitos da Pesquisa

Foram denominados sujeitos desta pesquisa os gestores da escola (diretor, vice-diretor e professor coordenador), os professores titulares de cargo e os admitidos em caráter temporário que ministram aulas na unidade escolar, de acordo com os critérios descritos nas próximas páginas.

3.3.1 Gestores participantes

Dentro do contexto da escola pública participam como responsáveis pela gestão da escola, no que concerne aos aspectos administrativos e pedagógicos: o diretor de escola, o vice-diretor e o professor coordenador.

A opção por identificar a postura dos três profissionais acima em relação às práticas de intervenção no *bulismo* escolar, utilizadas pelo grupo de gestão deve-se ao fato de que as funções do vice-diretor e do professor coordenador complementam a função do diretor de escola. Um outro fator predominante na função destes gestores é que desenvolvem suas funções no contexto fora da sala de aula, conduzindo e orientando as práticas educativas delineadas no projeto pedagógico da escola.

A tabela 1 traz informações que delineiam os perfis dos gestores que compõem a equipe de direção da escola pesquisada. Conforme esta tabela, podemos caracterizar as três profissionais que compõem a equipe de gestão. São do sexo feminino e possuem tempo de serviço superior a 15 anos de serviço. Deste tempo, a maior parte dele foi dedicada à atuação como professor no exercício da docência em sala de aula, já que estão no cargo ou função há pouco mais de 4 anos. A vice-diretora possui maior tempo de serviço na função, pois apresenta uma experiência anterior em outra escola da Diretoria de Ensino da Região de Birigui.

No Estado de São Paulo, a escolha de professor para o cargo de Diretor de Escola é por concurso público para aqueles que possuam Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-Graduação na área da Educação.

TABELA 1: Perfil da equipe de gestão da escola segundo o sexo, a idade e o tempo de serviço no magistério e no cargo/ou função:

Gestor	Sexo	Idade	Tempo de Serviço no Magistério	Tempo de Serviço no Cargo/Função
Diretor	Fem.	39	Mais de 15 anos	3 anos
Vice-Diretor	Fem.	44	Mais de 15 anos	7 anos
Professor Coordenador	Fem.	42	Mais de 15 anos	6 anos

Obs. Dados obtidos com referência ao ano de 2005.

Admite-se o exercício da função de Diretor de escola sem o devido concurso apenas para substituição na ausência ou impedimento do Titular de Cargo. A escolha do Vice-Diretor é feita pelo Diretor de Escola, cabendo apenas a ratificação pelo Conselho de Escola se este provier de outra Unidade Escolar. Para a função de Professor Coordenador, o candidato deverá apresentar uma proposta de trabalho para o Diretor de Escola, o qual decidirá junto ao Conselho de Escola sobre a sua escolha e designação para o Posto de Trabalho.

3.3.2 Professores participantes

Todos os professores participaram no desenvolvimento do Programa de Prevenção e Redução do *Bulismo* Escolar, porém foram delimitados os sujeitos dessa pesquisa.

Assim a escolha incidiu sobre os professores efetivos e ACTs que ministram aulas em várias classes para que fosse possível colher as informações de diferentes grupos-classe e assim ter uma idéia da totalidade das classes existentes na Unidade Escolar neste período.

A escolha dos sujeitos deu-se através da adoção de quatro critérios básicos: possuir uma jornada inicial ou uma carga horária de 20 horas/aulas; ter essa mesma jornada ou carga horária atribuída nessa escola no ano de 2005 e 2006; autorizar a observação de sua prática docente e conceder entrevistas durante o período de estudo.

De acordo com esses critérios participaram de todas as etapas de investigação 10 professores titulares de cargo e 02 professores admitidos em caráter temporário. Esse número de participantes focais foi suficiente por apresentar elementos necessários para atingir os objetivos propostos.

TABELA 2- Percentual dos participantes focais

Situação Funcional	Número de sujeitos	Percentual
Titulares de cargo	10	83%
Admitidos em caráter temporário	2	17%
Total	12	100,0%

São considerados sujeitos da pesquisa 12 docentes: 10 titulares de cargo, que possuem uma jornada inicial (20 horas semanais) ou jornada básica (25 horas semanais). Ambas podem ser complementadas por uma carga suplementar de até 08 horas semanais, totalizando 33 horas. A essas horas são acrescentadas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horas Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (HTPL), de acordo com o número total de aulas. Os dois docentes, admitidos em caráter temporário, selecionados, possuem uma carga horária de no mínimo 20 horas semanais em 2005 e 2006, nesta escola, e aceitaram o convite para participar da pesquisa. Não houve resistência de nenhum professor em aceitar o convite.

A maioria dos professores reside no município que conta com uma população estimada em torno de 5000 habitantes. A escola atende a mais ou menos 600 alunos, de 11a 40 anos aproximadamente, porém restringimos a análise à relação que se estabelece entre gestores, professores e alunos, com alunos cujas idades estão compreendidas entre 11 e 17 anos. Essas características locais favorecem a disseminação de idéias e possibilita aos educadores a obtenção de informações sobre seus alunos no contexto escolar e no contexto extra-escolar. A maioria das famílias mantém contato direto com a escola e com os professores.

As tabelas a seguir foram elaboradas para possibilitar uma melhor compreensão dos perfis dos professores que participaram diretamente da pesquisa realizada:

TABELA 3 – Percentual de docentes quanto ao sexo

Gênero	Números do sujeito	Percentual
Masculino	3	25,0%
Feminino	9	75,0%
Total	12	100,0%

Podemos observar na tabela 3 que a maioria pertence ao sexo feminino, o que evidencia a predominância da participação feminina nas atividades de docência no magistério público.

TABELA 4- Percentual dos docentes segundo a idade

Idade	Número de sujeitos	Percentual
De 23 a 30 anos	3	25,0%
De 31 a 35 anos	2	17%
De 36 a 40 anos	1	8%
Mais de 40 anos	6	50%
Total	12	100,0%

Metade dos professores situa-se na faixa etária acima de 40 anos, acompanhada por uma parcela de professores na faixa entre 23 e 30 anos. Este segundo percentual deve-se ao fato de que houve recentemente concurso público promovido pela Secretaria de Estado da Educação, no qual sobressaíram muitos jovens recém-formados.

TABELA 5 – Percentual dos docentes segundo o tempo de magistério

Anos	Número de sujeitos	Percentual
De 1 a 5 anos	4	33%
De 6 a 10 anos	3	25%
Mais de 10 anos	5	42%
Total	12	100%

Na Tabela 5 observamos que os participantes focais estão divididos quase que proporcionalmente em três grupos e representam a convivência profissional entre aqueles que estão em início de carreira com aqueles que possuem de 6 a 10 anos.

Por estes dados, observamos que os professores, em início de carreira ou que iniciaram há pouco tempo suas atividades docentes podem se beneficiar da experiência dos professores que têm mais experiência em sala de aula

e, por outro lado, aqueles, podem contribuir com a criação de um clima de dinamismo, criatividade e sinergia no contexto das práticas educativas.

A tabela 6 apresenta sinteticamente todos os participantes focais, sendo que os professores titulares de cargo foram representados pelas letras TC e os professores admitidos em caráter temporário foram representados pelas iniciais ACT, seguido de um número determinado pela ordem alfabética.

Tabela 6- Os docentes participantes da pesquisa por sexo, idade e tempo de serviço

PARTICIPANTES	SEXO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO		
			1 A 5 ANOS	5 A 10 ANOS	MAIS DE 10 ANOS
TC1	M	41		X	
TC2	F	43			X
TC3	F	49			X
TC4	F	32	X		
TC5	F	23	X		
TC6	M	45		X	
TC7	F	30	X		
TC8	M	23	X		
TC9	F	32		X	
TC10	F	44	X		
ACT1	F	38			X
ACT2	F	43			X

3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados realizada no segundo semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006 foi feita mediante as seguintes técnicas: análise de documentos: Plano de Gestão, Proposta Pedagógica da Escola e Regimento Escolar, utilizando o Roteiro de Análise da Proposta Pedagógica e do Plano de Gestão, Apêndice A, e Roteiro de Análise do Regimento Escolar, Apêndice B.

Inicialmente foi analisado o Plano de Gestão da Escola e a Proposta Pedagógica da Escola para identificar as ações estabelecidas nestes documentos, com base nos objetivos educacionais propostos para o alcance das metas e prioridades levantadas sob o diagnóstico da realidade escolar do ano anterior, bem como elucidar as estratégias decididas coletivamente para a formação integral dos alunos. Esta análise teve como objetivo primordial elucidar os princípios pedagógicos estabelecidos nestes documentos para garantir a convivência sadia entre os alunos, que levem à prevenção e à redução do *bulismo* escolar. Ressalta-se ainda, que foi feita, nestes documentos, uma análise do Plano de Trabalho da Direção, do Professor Coordenador e dos Docentes da Unidade Escolar.

No Regimento Escolar foram analisados os objetivos educacionais, os princípios normativos da gestão democrática, as atribuições do Conselho de Classe que contribuem para a promoção de ações que visam à tomada de decisões coletivas para a superação dos entraves existentes na formação dos grupos-classe, as normas de gestão e convivência escolar que estabelecem os direitos, deveres e proibições dos alunos e as penalidades previstas para os alunos que reiteradamente cometem práticas agressivas contra os seus companheiros na forma de *bulismo* escolar. Além desses tópicos, fizemos uma análise dos Projetos Especiais mencionados no Regimento Escolar, bem como as atribuições dos Núcleos de Direção, Coordenação e Docência.

Com base na análise documental e na revisão da literatura, foram elaborados os instrumentos de coleta de dados: Roteiro de Entrevistas aos Gestores, Apêndice C e Roteiro de Entrevistas aos Professores, Apêndice D.

Para identificar a percepção que os gestores possuem sobre a presença e gravidade da violência na forma de *bulismo* na escola, utilizamos os dados obtidos na questão 5 do Apêndice C. Através das questões 6,8 e 10, foi possível obter a visão dos gestores sobre o reconhecimento do fenômeno no contexto escolar, os meios utilizados pela equipe para fazê-lo vir à tona e os resultados desta ação coletiva. Para verificar as ações e estratégias utilizadas pela equipe diretiva e docente na condução de uma prática efetiva de intervenção ao fenômeno com o objetivo de preveni-lo e reduzi-lo, utilizamos as questões 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17. Estas questões apresentaram um roteiro de análise de como

a equipe diretiva coordenou o Programa de Prevenção e Redução do *Bulismo* Escolar, juntamente com os professores, funcionários, pais e alunos da escola. A questão 17 enfatiza os procedimentos utilizados pela equipe de gestão para lidar com os agressores, levando em consideração os aspectos pedagógicos e normativos.

O Roteiro de Entrevistas aos Professores (Apêndice D) foi elaborado para identificar o conhecimento dos professores sobre a influência da violência no contexto escolar, bem como o reconhecimento do *bulismo* como violência implícita nos relacionamentos interpessoais (questões 5, 6, 7 e 8). A identificação das estratégias e práticas de intervenção foi feita a partir da análise dos dados obtidos nas perguntas 09, 10, 11 e 12 da entrevista. As perguntas buscavam informações sobre a reação dos professores diante do *bulismo*, as práticas e estratégias consideradas mais eficazes para combatê-lo, seu preparo para lidar com essas situações e as dificuldades encontradas em resolver os conflitos de *bulismo* dentro da sala de aula. Outros questionamentos foram acrescentados com o objetivo de identificar a articulação entre a equipe docente e a equipe diretiva no combate ao *bulismo* escolar (questão 13) e a importância dada pelos professores ao Projeto de Prevenção e Redução do *Bulismo* Escolar (questão 14).

Para acompanhar o trabalho dos professores e captar a relação entre as declarações dos professores e sua atuação no contexto da sala de aula foi elaborado o Roteiro de Observação dos Docentes, Apêndice E. A opção por fazer uma observação dos professores e não dos gestores deve-se ao fato de que aqueles são em maior número e as ocorrências do *bulismo* escolar estão concentradas principalmente em sala de aula.

As entrevistas semi-estruturadas foram embasadas nas observações feitas e com o objetivo de identificar os pontos focais que delinearão o objeto desta pesquisa: práticas educativas adotadas por gestores e professores na intervenção, prevenção e redução do *bulismo* escolar. As entrevistas foram gravadas, na sua grande maioria, dependendo da concordância do entrevistado.

3.5 Análise de Dados

Minayo (2004) sugere três finalidades complementares da fase de análise:

a- estabelecer uma compreensão dos dados coletados; b- confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; c- ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural e científico do qual faz parte.

A análise de dados teve uma abordagem qualitativa, seguindo as sugestões de Bogdan e Biklen (1994), quanto às estratégias de análise: análise no campo de investigação, deixando a análise mais formal para quando a maior parte dos dados tiver sido recolhida.

Segundo Laville e Dionne (1999), para proceder à análise de conteúdo, o pesquisador deverá empreender um estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases que o compõe, procurar dar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das idéias principais.

A análise de dados da presente pesquisa foi baseada no recorte de análise de palavras, expressões, frases e orações contidas nas respostas dos entrevistados, nas notas de campo e nos memorandos produzidos, procurando dar-lhes sentido em relação ao objetivo da pesquisa.

Para a análise de dados, as informações foram categorizadas, seguindo os princípios de Seltiz et al (1987): 1- o conjunto de categorias é estabelecido a partir de um único princípio de classificação; 2- um conjunto de categorias deve ser exaustivo, permitindo a inclusão de qualquer resposta numa das categorias de conjunto; 3- as categorias de conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias.

3.5.1 Análise da Proposta Pedagógica, do Plano de Gestão e do Regimento Escolar

Em relação à análise documental (Proposta Pedagógica, Plano de Gestão e Regimento Escolar), foi feita inicialmente uma leitura dos dois primeiros documentos para identificar as ações e intenções previstas com a finalidade de oferecer uma educação integral que mobilize outras dimensões, além da formação intelectual. A opção por fazer uma análise conjunta destes documentos deve-se ao fato de que ambos traduzem os objetivos do Projeto Político-Pedagógico da Escola. A Proposta Pedagógica é reelaborada anualmente e o Plano de Gestão, a cada quatro anos, sendo que alguns anexos são incorporados a cada ano letivo.

Os aspectos observados na análise destes documentos encontram-se transcritos no Anexo A e podem ser assim sintetizados:

- ações que mobilizem as várias dimensões da formação humana;
- ações que enfatizem a promoção do crescimento individual e relacional dos alunos;
- práticas educativas propostas para a formação dos educandos;
- ações específicas de combate ao *bulismo*.

Na análise do Regimento Escolar, conforme Anexo B, procuramos encontrar os subsídios normativos que pudessem orientar e embasar as estratégias e práticas de professores e gestores na promoção de uma educação integral. Diante desta análise, foi possível perceber os itens que precisam ser revistos e, provavelmente reelaborados, para dar um suporte às ações dos profissionais da educação em relação ao *bulismo* escolar.

3.5.2 Procedimentos de análise das entrevistas aos gestores e aos professores

O primeiro passo para a análise e interpretação dos dados foi a transcrição integral das entrevistas, gravadas, com a concordância dos

entrevistados. Em seguida foi feita uma primeira leitura do material coletado, deixando uma análise mais profunda para momentos posteriores.

Após a transcrição das fitas, os conteúdos foram organizados nas categorias gerais, definidas previamente antes da realização das entrevistas, e estabelecidas as categorias específicas para a classificação dos dados, comparando-as entre si para melhor compreensão do contexto estudado. Para isso foram feitas leituras cuidadosas e sucessivas das entrevistas com o intuito de identificar as informações explícitas e implícitas contidas no material coletado.

De posse das informações essenciais para estudo realizado, procuramos estabelecer articulações entre os dados obtidos em cada resposta, considerando as conexões e coerências através das reiteraões, repetições e reincidências dos conteúdos expressos nas entrevistas.

Completada essa análise, procuramos prolongar a reflexão através do retorno aos fundamentos teóricos do presente trabalho, questionando os saberes existentes até o presente momento sobre o *bulismo* escolar e os elementos que pudessem elucidar os objetivos propostos para esta pesquisa.

Esta fase é denominada por Minayo (2004) como análise final. A autora ressalta a importância de o pesquisador, nesta fase, concluir suas idéias a respeito do objeto de estudo e fornecer sugestões que possam contribuir para propostas de avaliação de programas, de revisão de conceitos e de mudanças institucionais que possam enriquecer e melhorar o contexto estudado.

3.5.2.1 Análise da observação dos professores

Quanto às observações da atuação de professores em sala de aula, procuramos identificar a coerência entre os objetivos, ações e normas previstas nos documentos escolares, reforçadas pelas respostas dadas na entrevistas e as práticas educativas observadas e utilizadas no cotidiano escolar com o objetivo de melhorar a convivência entre os alunos e assim prevenir e reduzir o *bulismo* escolar.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa que deu origem a este trabalho, bem como a interpretação dos resultados.

O item 4.1 apresenta a análise dos seguintes documentos: Plano de Gestão, Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar da escola estudada. Os dois primeiros documentos tratam dos aspectos pedagógicos da escola e norteiam as metas, prioridades, projetos e planos de ações para superar as dificuldades detectadas no ano anterior ou nos dois últimos anos. O Regimento Escolar trata dos aspectos burocráticos da escola e regulamenta todos os procedimentos legais e normativos que regem a vida escolar. Nesta análise, foram identificados os instrumentos pedagógicos e normativos estabelecidos nos documentos analisados e como estes têm contribuído com a prática cotidiana de gestores e professores para melhorar as relações sociais dentro do ambiente escolar.

O item 4.2 foi destinado à apresentação da análise das entrevistas realizadas junto aos gestores da escola para identificar suas práticas de intervenção ao *bulismo* no contexto escolar.

No item 4.3 foram feitas a análise e interpretação das entrevistas e das observações realizadas junto aos professores da escola, identificando as práticas de intervenção utilizadas por eles na prevenção e redução do *bulismo* no ambiente da sala de aula.

Essas discussões foram pautadas pelas reflexões empreendidas nos capítulos anteriores e que serviram de base para as devidas considerações.

4.1 Instrumentos Pedagógicos e Normativos de Intervenção no Bulismo Escolar

A análise e a compreensão dos instrumentos pedagógicos e normativos da escola são imprescindíveis para a compreensão dos princípios e diretrizes que regem as ações dos gestores e professores da unidade pesquisada. A análise da Proposta Pedagógica, do Plano de Gestão e do Regimento Escolar

permite, neste caso, uma melhor apreensão da base pedagógica e normativa que sustenta as práticas de intervenção ao bulismo escolar, tendo como participantes ativos em sua elaboração, orientação e execução a equipe gestora e o corpo docente da escola.

4.1.1 Plano de Gestão, Proposta Pedagógica e Bulismo Escolar

De acordo com o Parecer CEE nº. 67/98, aprovado em 18 de março de 1998, cabe às escolas elaborarem coletivamente o Plano de Gestão Escolar, em substituição aos Planos Escolares anuais. Deve ser um documento delineador das intenções político-pedagógicas da equipe escolar, oferecendo um princípio norteador das ações intra-escolares e operacionalizando a proposta pedagógica.

No Estado de São Paulo, as escolas públicas, em cumprimento ao mesmo decreto elaboram o Plano de Gestão Escolar a cada quatro anos, contemplando no mínimo os seguintes itens:

I- identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;

II- objetivos da escola;

III- definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;

IV- planos de cursos mantidos pela escola;

V- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;

VI- critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.

Anualmente, serão incorporados anexos ao Plano de Gestão com as mudanças para o ano letivo em questão.

Para garantir a participação da comunidade escolar (direção, pais, professores, alunos), o artigo 31 do Parecer 67/98, determina que o Plano de Gestão seja aprovado pelo Conselho de Escola e homologado pelo órgão próprio de supervisão.

Pela análise feita do Plano de Gestão e da Proposta Pedagógica da escola pesquisada, foi possível observar que os documentos traçam o perfil pedagógico da escola, propondo uma educação baseada em valores primordiais para a formação integral do aluno. Uma das metas do Plano de Gestão traduz esse interesse coletivo da comunidade escolar: “resgatar os valores pessoais essenciais à conduta humana, principalmente a ética, a solidariedade, o respeito mútuo e o diálogo.” Este princípio é reafirmado nas normas de gestão e convivências da escola ao declarar que os princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática são a base de sustentação das relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da escola.

Para a consecução desta educação holística, a escola propõe-se a oferecer um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres para que possam participar intencionalmente de seu processo de informação e formação. A capacitação dos docentes é um dos objetivos primordiais da escola para sua formação contínua e possibilita o acompanhamento da dinâmica do movimento científico-cultural, do qual o aluno participa como sujeito ativo e transformador. Esse processo de formação prevê a intencionalidade docente em propiciar um ensino crítico, refletivo e ativo que induz o aluno a participar como agente voluntário de causas individuais e coletivas para promoção de um espaço mais justo, fraterno e solidário.

Os objetivos propostos para o ensino fundamental prevêem a formação básica do cidadão, mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político da tecnologia, das artes e dos valores que fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Por estes objetivos, a escola propõe-se a oferecer a base para a formação humana necessária para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores necessários para o desenvolvimento individual e social dos educandos. Ao defini-los, compromete-se em não apenas oferecer uma formação intelectual, mas também participar do processo de formação de valores primordiais para a formação plena do ser humano.

Nestes parâmetros, poderíamos dizer que, embora a escola não faça referência aos quatro pilares propostos por Jaques Delors, pretende percorrê-los, comprometendo-se com a formação do aluno como ser humano em contato permanente com outros indivíduos que compartilhem os princípios básicos de respeito, diálogo e tolerância. Ao lado destes dois pilares, podemos mencionar a capacidade cognitiva e a capacidade produtiva, inerente no aprender a conhecer e no aprender a fazer.

O Ensino Médio, visto como etapa final da educação básica, oferece a complementação dos estudos oferecidos no ensino Fundamental e enfatiza que um dos seus objetivos primordiais é o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Por este princípio, fica subentendida a idéia de que o jovem esteja mais preparado para o convívio social e que possa enfrentar com tranqüilidade as situações de conflito que emergem no cotidiano.

Para a concretização dos objetivos elencados na Proposta Pedagógica e no Plano de Gestão, em relação à formação humana dos educandos, a equipe escolar define uma série de prioridades para o ano letivo de 2005, as quais podem ser ratificadas ou reformuladas durante sua execução.

Uma das ações da equipe de gestão para atingir as prioridades é promover a capacitação docente, em serviço, para a estética da sensibilidade, que favoreça o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e econômicas, dentro do ambiente escolar, através de uma prática pedagógica diversificada que respeite o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Dentre as prioridades para 2005, destaca-se a melhoria das relações interpessoais e a elevação da auto-estima dos alunos, o desenvolvimento de valores, normas, atitudes, essenciais ao convívio social, solidário e ético, visando o aprimoramento do educando em todas as dimensões do ser humano. Uma das prioridades presentes em todos os documentos analisados é a promoção e o incentivo de ações de protagonismo e de voluntariado por parte dos jovens, visando maior engajamento, crescimento intelectual e solidário, além de promover a autonomia e elevar a auto-estima dos participantes.

Apesar da proposição de objetivos, metas e prioridades, a equipe escolar não definiu nenhum projeto especial que tivesse como fim específico prevenir e reduzir o bullying escolar e melhorar o relacionamento entre os

estudantes. Dentre os eventos propostos para o ano letivo, destaca-se a Campanha da Fraternidade, projeto realizado em parceria com a Igreja Católica, que visa despertar a consciência para temas anuais e urgentes no século atual, definidos pela Conferência Nacional de Bispos Brasileiros (CNBB). Para a realização do projeto, os professores de diferentes disciplinas buscam uma intertextualidade entre o tema proposto e os conteúdos curriculares. No início dos períodos fazem reflexões diárias com orações e mensagens. No segundo semestre de 2005, a Semana da Auto-estima é proposta para intensificar as ações voltadas para a valorização do ser humano.

O Plano de Gestão propõe uma metodologia que favoreça a formação intelectual dos educandos, porém não faz nenhuma referência à formação ética, moral ou religiosa, como se os objetivos, metas e prioridades fossem alcançados através do desenvolvimento de uma prática pedagógica que promovesse ao mesmo tempo a formação intelectual e a humana.

Seqüencialmente, o Plano de Gestão apresenta o plano de trabalho da direção, da coordenação e dos professores.

O plano de trabalho da direção destaca a função de resgatar os valores pessoais da conduta humana, principalmente a ética, a solidariedade, o respeito humano e o diálogo; promover a capacitação em serviço através dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e incentivar o protagonismo juvenil e as ações de voluntariado.

Para auxiliar a equipe de direção, a coordenação propõe-se à realização de capacitação docente necessária para atingir os objetivos propostos, acompanhar o desenvolvimento dos projetos e avaliar sua relevância dentro dos pressupostos contidos na Proposta Pedagógica; organizar e suplementar as ações pedagógicas para melhorar o relacionamento entre professor/aluno, fortalecendo os vínculos dos alunos com a escola e o aprimoramento da convivência entre os mesmos.

Como concretizadora das intenções e ações pedagógicas, a equipe docente propõe-se a reorganizar os espaços pedagógicos ou de convívio social para transformar a escola num ambiente agradável e adequado à aprendizagem e socialização dos educandos, investir nos vínculos concretos da relação professor-aluno, mantendo a fidelidade necessária para o real cumprimento do contrato pedagógico e permeabilidade para as mudanças que se fizerem necessárias.

Propõe-se também a resgatar os valores pessoais da conduta humana: a ética, a solidariedade, o respeito mútuo e o diálogo. A equipe de professores compromete-se ainda a desenvolver uma pedagogia de projetos que enfatizem os grandes temas-problema da atualidade como forma de implementar a proposta pedagógica da escola.

Baseada nesta análise, é possível reconhecer que a Proposta Pedagógica e o Plano de Gestão da escola oferecem suporte pedagógico e de gestão, principalmente quando definidos nos objetivos, metas e prioridades, suficiente para alavancar as ações e os projetos que sirvam ao propósito de prevenir e reduzir o *bulismo* escolar. Embora as ações e os projetos não especifiquem esta preocupação, fica explícita a intencionalidade da equipe escolar em promover a formação intelectual, emocional, relacional e social dos alunos.

Na seqüência faremos uma análise do Regimento Escolar, destacando os aspectos normativos relativos aos aspectos pedagógicos presentes na Proposta Pedagógica e no Plano de Gestão.

4.1.2 O Regimento e o bulismo escolar

A análise do Regimento Escolar propicia a reflexão sobre os princípios que orientam a equipe escolar na operacionalização do Plano de Gestão e da Proposta Pedagógica. As normas regimentais possibilitam a execução dos princípios políticos e pedagógicos, tornando-os legítimos e legais perante todos os envolvidos no processo escolar.

Para análise do Regimento da escola em questão, abordaremos o Título I, Capítulo II, que apresenta os objetivos da educação escolar; o Título II, Capítulo I sobre a gestão democrática; Capítulo III, Seção II, que regulamenta as funções do Conselho de Classe; o Capítulo IV, que dispõe sobre as normas de gestão e convivência (direitos, deveres, proibições e penalidades dos alunos); o Capítulo V, que trata do Plano de Gestão, dos Projetos Especiais e dos planos de trabalho do núcleo de direção, do corpo técnico-pedagógico e do corpo docente. É importante ressaltar que não pretendemos fazer uma análise de todos os aspectos contidos nos itens acima mencionados, mas abordar apenas os artigos, incisos e

parágrafos relacionados à convivência entre os participantes do processo educativo, as formas de lidar com os conflitos resultantes deste processo e a operacionalização das intenções delineadas na Proposta Pedagógica com a finalidade de promover a formação do sujeito ético e responsável.

No Capítulo II, do Título I, o Regimento Escolar traz os objetivos da educação escolar:

A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (REGIMENTO, 2003, P. 3).

Os incisos, que seguem o artigo 5º, reforçam estes objetivos, salientando a formação de cidadãos críticos e conscientes, participantes do processo educativo., bem como a atuação solidária junto à comunidade.

Dos objetivos da escola, é importante destacarmos o compromisso com a formação plena do aluno e o preparo de todos para a participação e o exercício de uma cidadania consciente e crítica diante dos fatos e acontecimentos. Essa proposição prevê uma educação inclusiva que não permita a marginalização e a exclusão de alunos com dificuldades de relacionamentos e/ou vítimas de *bulismo* escolar.

A gestão democrática, expressa no artigo 10, tem o objetivo de garantir maior autonomia aos envolvidos no processo educativo, respeitando o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. O artigo 12 e 13 revelam a intenção coletiva da escola de garantir o respeito mútuo entre os alunos, professores, funcionários, alunos e pais de alunos para que, juntos, possam formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão.

Entre os objetivos mencionados para o Conselho de Classe⁵ destaca-se o artigo 29 da Seção II do Capítulo III, que prevê, além do interesse em conhecer os aspectos que envolvam aproveitamento escolar, o interesse de participação, da freqüência, das condições sócio-econômicas, também discutir os relacionados à formação de hábitos e atitudes. Como resposta a essa tomada de consciência, os incisos I e V do mesmo artigo propõe tomar uma decisão, coletivamente, de sugerir

⁵ O Conselho de Classe é formado por todos os professores que ministram aulas numa mesma classe.

medidas que venham melhorar o aproveitamento e o ajustamento do aluno em classe.

O Capítulo V expressa no artigo 31 as Normas de Gestão e Convivência e declara que as mesmas visam “orientar as relações profissionais e interpessoais, que ocorrem no âmbito da escola”, (grifo nosso) as quais serão fundamentadas pelos princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.

Por esta expressão, fica explícito que a gestão da escola deve garantir a convivência sadia entre os participantes, pois prevendo a pluralidade cultural (implícito neste conceito as diferenças sociais, raciais, econômicas e religiosas), propõe-se a incentivar e desenvolver a solidariedade e a ética para preservar os direitos de todos os alunos inseridos neste contexto educativo.

Dos direitos previstos, no artigo 36, destacamos os que expressam as intenções propostas nas normas de gestão e convivência:

- I [...]
- II- respeito de sua pessoa por parte de toda a comunidade escolar;
- III- convivência sadia com seus colegas;
- IV- comunicação harmoniosa com seus educadores;
- V- ser ouvido em suas queixas ou reclamações e ser orientado em suas dificuldades (REGIMENTO, 2003, P. 10).

Diante dos objetivos acima transcritos, cabe-nos fazer algumas interrogações: A escola atual apresenta um cenário natural para a prática da convivência sadia? É possível garantir esses direitos sem que haja uma intervenção ativa dos gestores, professores e funcionários da escola? Qual é o suporte normativo e pedagógico que possibilitará o cumprimento das ações necessárias para a garantia dos direitos de todos os alunos?

Primeiramente, a escola não representa, hoje, um local seguro, protegido contra a violência e contra os conflitos existentes em qualquer espaço onde haja convivência humana. Para a manutenção de um clima escolar adequado ao convívio social, é necessária a intervenção ativa dos educadores para que se preserve o direito de cidadão a todos os alunos. O Regimento Escolar deve ser o suporte normativo para subsidiar as intenções e ações de gestores e professores definidas no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Em relação aos deveres dos alunos, o artigo 37 apresenta dois incisos apenas que afirmam a necessidade dos alunos terem adequado comportamento social para a elevação do próprio conceito, e também o da escola através do exercício da responsabilidade democrática. Devem também respeitar seus educadores, colegas e funcionários, assim como os valores morais e culturais.

Sequencialmente, o artigo 38 traz as condutas proibidas dentro do espaço escolar das quais se destaca a prática de atos atentatórios à moral e aos bons costumes. O inciso X deste mesmo artigo veda os alunos apenas em praticar atos que impliquem na segurança física e material, que possam expor o pessoal da escola ao perigo ou que possam causar danos ao patrimônio escolar.

Neste ponto, o Regimento Escolar é bastante vago e carente de proibições que explicitem que a escola não tolera a prática de *bulismo*, especificando atos que possam caracterizar a prática da intolerância, da agressão física e verbal com o propósito de maltratar, ridicularizar, intimidar, enfim que possam causar dor e constrangimento a outros alunos.

A equipe de gestores e educadores não pode perder este espaço para reafirmar o compromisso explicitado nos objetivos, ações metas e intenções da proposta pedagógica de gestão em estabelecer como 'norma' atos rotineiros que são causadores de traumas psíquicos imediatos ou com conseqüências posteriores. Não é suficiente dizer aos alunos que a prática do bulismo não é tolerada, proibida, se o documento que torna esta fala uma norma, não a prescreve.

As penalidades previstas para as proibições e para as transgressões dos deveres dos alunos partem das sanções menos graves para as de maior gravidade. A primeira penalidade é a admoestação verbal, ou seja, a de advertir pela falta cometida que pode ser acompanhada pela exclusão da aula e pela advertência por escrito e encaminhada aos pais ou responsáveis. Em casos mais graves, a penalidade pode ser uma suspensão temporária de todas as atividades desde que não ultrapasse cinco dias e seja consultado o Conselho de Escola. Prevê ainda a transferência compulsória de turma ou período em casos menos graves e, de escola, em caso de falta grave.

As penalidades previstas no artigo 40 são meramente punitivas e não traduzem as intenções da escola em formar hábitos e atitudes através da orientação e correção das ações transgressoras. As penalidades adotadas com fim específico de punir e excluir os alunos por tempo temporário do convívio entre os alunos não

servem como propósito de prevenir e reduzir o *bulismo* escolar, pois são medidas excludentes que não modificam o comportamento agressivo.

Ao lado das punições para as práticas agressivas reincidentes é preciso prever ações interventoras que levem os alunos a não serem agressivos ou mesmo a reparar os danos morais e psicológicos causados à sua(s) vítima(s) através do cumprimento de tarefas que os levem a refletir e vivenciar sobre a dor causada a outrem.

Entre os Projetos Especiais definidos no Regimento Escolar não há nenhum projeto que tenha relevância para a melhoria da qualidade dos relacionamentos interpessoais que levem à prevenção e redução do *bulismo* escolar.

Nos artigos 70, 73 e 77, o Regimento Escolar estabelece a função dos gestores e professores responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem. Em relação à formação plena do indivíduo, a melhoria da convivência entre os alunos e a formação de hábitos e valores, ao núcleo da direção cabe apenas a execução da proposta pedagógica e ao núcleo técnico-pedagógico acrescenta-se apenas a sua elaboração, desenvolvimento e avaliação da mesma. Aos professores, cabe somente a elaboração da proposta pedagógica, deixando uma interrogação sobre o seu desenvolvimento e avaliação.

Fazendo uma análise do Regimento Escolar, nos diferentes aspectos que são objetos desta pesquisa, acreditamos que falta uma articulação entre objetivos, concepções pedagógicas, normas de gestão e de convivência com os projetos e ações elencados para os diferentes núcleos que compõem o processo educativo.

Faz-se necessária uma revisão do Regimento Escolar buscando complementar e explicitar as normas de gestão e de convivência da escola em relação à atuação de todos os envolvidos no processo de formação dos alunos para a prevenção e redução do *bulismo* escolar bem como para a melhoria do ensino e aprendizagem dos educandos.

4.2 Os Gestores e o *Bulismo* Escolar

As entrevistas aos gestores foram todas gravadas com a concordância das mesmas, sendo transcritas em seguidas para análise e interpretação. Por se tratar de uma população pequena: diretor, vice-diretor e professor coordenador, a análise foi feita pela reincidência das informações obtidas e apresentadas aquelas que demonstram maior objetividade e clareza, sendo complementadas com idéias de outros gestores quando estas forem divergentes ou completarem informações relevantes ao assunto. Para facilitar a identificação, os gestores serão denominados G1 (diretor), G2 (vice-diretor) e G3 (professor coordenador).

4.2.1 A gravidade do problema

Os gestores possuem uma visão global da problemática da violência presente nos relacionamentos interpessoais, manifesta na forma de *bulismo*, considerando-o um fenômeno grave em algumas situações. Há uma preocupação da equipe gestora em reconhecer o *bulismo* como uma ameaça às relações estabelecidas dentro do ambiente escolar e por isso requer constante intervenção para que haja um controle das situações já existentes e prevenidas outras que possam surgir.

[...] Eu considero grave, mas em algumas situações. Não são em todas não. Algumas... tem caso de *bulismo*, mas que não são preocupantes; (mas) em algumas situações, elas se tornam graves (G3). Eu acho que é grave, preocupante, sim, porque muitos casos só chegam quando a situação tá grave. Então seria mais fácil se a gente resolver no início quando a gente percebesse algum movimento, seria mais fácil intervir aí. Mas ele fica grave quando chega... que chega numa situação avançada (G2).

É preciso esclarecer que a consideração do *bulismo* como fenômeno grave está condicionada ao conhecimento que a pessoa possui sobre o fenômeno e as suas conseqüências para todos os envolvidos. Considerar a existência do *bulismo* dentro do ambiente escolar como “brincadeiras” típicas da idade e como

“fator natural” para o crescimento e amadurecimento de crianças e jovens, exclui a possibilidade de inclusão desta violência das intenções e propostas de ação do projeto político-pedagógico da escola.

Para Fante (2005) somente a partir da conscientização das diversas formas de violência é que os profissionais deveriam ser treinados a interpretar, diagnosticar e diferenciar o *bulismo* das “brincadeiras próprias da idade” do aluno.

A intervenção da equipe escolar será sempre uma forma de atenuar as preocupações surgidas com o diagnóstico de que o problema é real e pode tornar-se grave, caso não sejam empreendidos esforços por parte de toda a comunidade escolar para a superação e atenuação do *bulismo* escolar.

Bom, no momento atual não há na escola casos muito graves, pois nós estamos desenvolvendo um Projeto desde alguns anos, mas é um problema preocupante e as providências devem ser tomadas (G1).

4.2.2 Reconhecimento do *bulismo* escolar

Para fazer o *bulismo* vir à tona, tornar-se visível para todos, é necessário, muitas vezes, valer-se de um instrumento de pesquisa que recolha as impressões individuais dos alunos de forma anônima. Os dados recolhidos servem para diagnosticar a presença do *bulismo* no ambiente escolar, suas formas de manifestação, locais de maior frequência, além de considerações gerais sobre a situação vivida pelos alunos.

Através da aplicação do questionário anônimo, em todas as classes do ensino fundamental e médio, regular, a equipe escolar detectou em duas ocasiões a presença do *bulismo* em sala de aula. É importante ressaltar que após o diagnóstico feito em 2002⁶, poucas ações foram realizadas por motivo de mudança do gestor escolar ou por falta de alguém que orientasse as práticas dos professores. Isso

demonstrou claramente que o diagnóstico, sem intervenção da equipe escolar, não resulta em modificação do ambiente escolar, pois em 2005, o fenômeno vem à tona nas mesmas proporções.

Em 2002, nós adotamos um modelo da autora Cléo Fante e em 2005, nós adaptamos esse modelo de questionário (G1). “adaptado pelo professor Munarin” (G3).

O questionário de 2005 veio reforçar o resultado do questionário de 2002: os alunos não têm medo de vir à escola, mas sofrem vários tipos de agressões, principalmente os apelidos, as ofensas, as discriminações e isso acontece principalmente na sala de aula; às vezes, há mais de uma vítima para cada agressor (G3). [...] Se bem que essas vítimas não deixem de vir a escola por causa disso, mas sente um certo receio, se isola de outras crianças, procuram sempre ficar perto dos adultos (G2).

A equipe de gestão valeu-se um questionário Bull/AI fornecido por Fante em 2002, quando esteve na escola realizando uma palestra sobre o *bulismo* escolar. Em 2005, esse mesmo questionário foi adaptado para fornecer novos dados sobre a realidade escolar atual.

Em 2002, foi realizada uma pesquisa sobre a ocorrência do *bulismo* e foi detectado o problema. Em 2005, no ano passado, foi aplicado um novo questionário e nós percebemos a necessidade de intervenção junto aos alunos (G1).

Em ambas as vezes em que foi aplicado o questionário, a equipe utilizou instrumentos já testados por outras escolas e que revelaram a eficácia de sua aplicação, porém não houve participação de membros internos da escola para sua elaboração ou adaptação.

Os gestores concordam entre si que o *bulismo* acontece tanto em sala de aula quanto nos espaços externos, com uma incidência maior nestes do que naqueles. Para eles, há uma diferenciação das formas de manifestação em cada espaço: na sala de aula, acontecem com maior frequência as agressões verbais e nos espaços externos, as agressões físicas.

Ele (o *bulismo*) se manifesta mais em ambientes externos, principalmente no banheiro, onde ocorrem as agressões físicas, enquanto que na sala de aula ocorrem com maior frequência as agressões verbais.

⁶ Pesquisa realizada por Munarin (2003), com a participação da direção, coordenação, professores e alunos. Através da aplicação de questionário, foi possível conhecer o índice de *bulismo* no ambiente escolar.

4.2.3 Práticas de intervenção ao *bulismo* escolar

A equipe de gestão, após tomar conhecimento dos resultados do questionário, pôde mapear a violência do *bulismo* presente na escola, identificando agressores e vítimas, os espaços de maior incidência, a postura dos envolvidos e a atual prática de professores na intervenção nestas situações em sala de aula. Os resultados da pesquisa, realizada em 2002, mostraram que 12% dos alunos sofrem algum tipo de agressão dentro do ambiente escolar, que pode ser caracterizada como *bulismo*; os maus tratos ocorrem, principalmente, em sala de aula - 29% dos casos; a maioria das agressões é praticada por um menino ou por um grupo de meninos; as condutas mais incidentes foram através de agressões verbais, principalmente o apelido; há uma proporção de três vítimas para cada agressor – 24% e 8%, respectivamente; a humilhação foi apontada como principal sentimento despertado nas vítimas. (MUNARIN, 2003). Estes dados foram o princípio motivador para que a equipe gestora concentrasse esforços coletivos para a intervenção ao *bulismo* escolar. Os trechos abaixo revelam a posição dos gestores em relação às ações que conduziram suas práticas educativas:

Através dos índices, nós percebemos que não poderíamos deixar do jeito que estava (G2). [...] foi implantado um Programa de Prevenção e a partir do Programa foi montada uma comissão encarregada para acompanhar o projeto e a partir daí foi divulgado os resultados da pesquisa para conscientizar a comunidade escolar e os pais também. E diante desses resultados, os professores começaram a desenvolver várias estratégias de como os alunos podem resolver esses conflitos e daí criar um ambiente melhor de convivência (G3).

Pelas respostas apresentadas, a equipe gestora procurou estabelecer parcerias ao montar uma comissão formada por pais, professores, funcionários e alunos para acompanhar o desenvolvimento do Programa de Prevenção e Redução do *Bulismo* Escolar. Através desta formação, a escola pôde reunir diferentes visões sobre um mesmo problema, mantendo o processo de escuta e diálogo com aqueles que lidam diariamente com o espaço de convivência na escola.

Para Fante (2005), há dois aspectos importantes para abordar o problema da violência na escola e criar um ciclo de intervenção ao *bulismo* escolar. O primeiro deles é a conscientização da comunidade escolar da violência implícita

nos relacionamentos interpessoais e o segundo é o comprometimento de todos na intervenção de uma realidade, que se considera, em primeiro plano, conflituosa, mas possível de ser modificada.

Conscientes da atual realidade, um programa de intervenção ao *bulismo* precisa considerar as práticas educativas dos professores para lidar com problema em sala de aula. Essa análise oferece aos gestores, o diagnóstico preliminar para realização das capacitações que os orientem de como lidar com os conflitos surgidos constantemente em sala de aula. A visão dos gestores sobre a prática dos professores em sala de aula na resolução dos casos de *bulismo* na sala de aula pode ser traduzida através das seguintes impressões:

Os casos menos graves, eles resolvem em sala de aula. Os considerados mais preocupantes, ou mais graves, eles encaminham à direção (G1). [...] alguns casos, alguns professores resolvem dentro da sala de aula. Agora outros professores não sabem como lidar com a situação e então ele fica sem condições para resolver e encaminham [...] (G2). [...] os apelidos, eles até tentam resolver, mas alguns alunos vêm até a mim e reclamam que o professor não fez nada diante daquela situação [...] (G3).

Por essas declarações, os gestores reconhecem que algumas práticas dos professores tem sido ineficazes na resolução dos problemas de *bulismo* em sala de aula. Eles apontam uma intervenção dos professores em situações menos graves, mas as que demandam maior aprofundamento da questão problemática, eles encaminham para que a equipe gestora resolva.

É preciso analisar bem esse dado, se o encaminhamento é uma extensão da própria ação dos professores ou trata-se uma transferência de responsabilidade para resolver a situação. Nesse sentido, é preciso destacar a importância do diálogo como instrumento imprescindível para efetivar a parceria e o compromisso de todos para a prevenção e redução do *bulismo* escolar. Ferreira (2004, p. 1235) ressalta a importância do diálogo no exercício de uma gestão democrática:

Diálogo, como fundamental caminho em todas as suas possíveis formas, entendido como o reconhecimento da infinita diversidade do real que se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos outros.

Outro aspecto importante a ser analisado é que alguns professores lidam de uma forma mais eficaz que outros. Esse dado é importante para que a

equipe gestora realize capacitações e orientações gerais, mas que acompanhe o desenvolvimento do programa diretamente e ofereça subsídios teóricos e práticos aos docentes com maiores dificuldades no enfrentamento do *bulismo* em sala de aula.

Embora alguns professores centralizem suas práticas educativas nas salas de aula, a equipe de gestão precisa ter uma visão mais global e abrangente do espaço escolar. Além da compreensão da organização dos espaços internos utilizados para o aprimoramento do ensino aprendizagem, precisa compreender as formas de utilização de outros espaços escolares reservados para a circulação discente em horas de recreio ou movimentação dos alunos. Como se dá o processo de acompanhamento dos alunos nestes espaços em momentos em que há poucos supervisores? Pelas respostas abaixo, a equipe de gestão aponta suas dificuldades em organizar tais espaços:

Como há vários espaços externos e há apenas uma inspetora de alunos, fica difícil o atendimento a todos eles, pois temos diferentes espaços e por isso não temos uma visão global da escola (G1). [...] o momento do recreio é um momento bem crucial, é onde acontece... um funcionário só não é possível. Nós já estamos reivindicando com o governante municipal um funcionário do município porque o Estado não está preocupado com isso [...] (G2).

Pelas respostas, a escola conta com apenas uma funcionária para atender aos três períodos e não é prática dos professores circularem nos espaços destinados ao recreio dos alunos. Esse fato leva-nos a identificar uma dificuldade enfrentada pela equipe de gestão, pois a intervenção do adulto é fator positivo para a melhoria dos relacionamentos interpessoais. Segundo Olweus (2005), em estudos realizados em mais de 40 escolas primárias e secundárias, observou-se a redução do *bulismo* escolar com a presença dos professores no horário de recreio. Constatou-se por esses estudos que a presença de mais ou menos um professor para cada 100 alunos ajudavam a inibir os casos de agressão nesses espaços.

Este resultado pode ser a manifestação do grau de importância de dispor de um número suficiente de adultos presentes entre os alunos durante os períodos de recreio (possivelmente, com a condição de que os adultos estejam dispostos a intervir quando acontecem episódios de intimidação e estejam preparados para isto) (OLWEUS, 2005, p. 44).

Sem contar com a presença dos professores nos intervalos para o recreio dos alunos, a equipe gestora encontra uma outra dificuldade: encontrar pais voluntários para acompanhar os alunos durante o recreio.

Por mais que a gente tem convidado os pais para participar, não temos pais, não. A gente tem os pais voluntários na Comissão. Esses pais têm vindo para acompanhar o Projeto, ver os resultados, mas sempre por motivo das reuniões. Para ficar no pátio, olhando as crianças, olhando o comportamento, a gente não tem não (G2).

A dificuldade apontada pela gestora demonstra a resistência dos pais em participar como membro ativo de todas as atividades escolares. Para que essas barreiras deixem de acontecer, é preciso que a escola revele à comunidade suas preocupações e desafios para organizar tempos e espaços escolares de forma democrática para todos os alunos.

Mas para romper com a resistência dos pais, há de se pensar na presença dos professores também em espaços externos da escola. Não há como criar um vínculo de participação dos pais se a equipe escolar não dispuser de modelos educativos de participação, cooperação e solidariedade. Sobre este aspecto, recorreremos mais uma vez a Ferreira (2004, p. 1235):

Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

Em relação aos alunos, é possível perceber um maior envolvimento em relação à participação de atividades desenvolvidas com o objetivo de melhorar a convivência entre os mesmos. A equipe de gestão ressalta a presença de representantes dos alunos na prevenção e combate do *bulismo* escolar:

Quando nós montamos o Programa, a gente já contou com essa parte, certo (G2). Nós temos seis alunos que participam da comissão e mais dois alunos solidários de cada classe que servem de mediadores entre a classe, os professores, a comissão e a equipe gestora (G1).

Essa participação dos alunos é fator positivo, pois são referenciais precisos da verdadeira situação do *bulismo* em cada grupo-classe. Esses alunos foram escolhidos por representarem os anseios, dificuldades e problemas dos

alunos envolvidos em *bulismo* escolar, como também ajudar e acompanhar a superação desses conflitos. Segundo Formosinho e Simões (2001), é muito importante o apoio sistemático de um grupo de alunos, escolhidos por apresentarem qualidades positivas de comunicação e empatia, pois contribuem para a integração dos alunos recém chegados e podem evitar a vitimação dos alunos com dificuldade de autodefesa.

Para Fante (2005), ao propiciar à comunidade escolar a reflexão sobre a própria realidade, a escola dá o direito aos alunos de exercer a cidadania, a democracia e a criatividade na busca de soluções coletivas para os problemas vividos. Essa prática demonstra o compromisso social e solidário de participar ativamente da modificação do meio ambiente em que vivem e conseqüentemente esses valores serão incorporados aos pensamentos e atitudes na formação da personalidade dos educandos.

Para orientar as práticas de professores na prevenção e redução do *bulismo* escolar, a equipe de gestão tem promovido reuniões, encontros e palestras para conscientizar a equipe escolar sobre as conseqüências do *bulismo* no contexto escolar.

Houve um processo de capacitação e orientação aos pais, aos alunos e aos professores desde 2005 e teve continuidade em 2006 através de encontros, reuniões, planejamentos e atividades em HTPC (G1). [...] nós temos convidado pessoas, especialistas que tenham um conhecimento sobre o assunto [...] E nós temos também, em todas as entradas dos períodos, nós fazemos uma oração e nessa oração, a gente também reflete sobre o nosso comportamento. Fala se tem melhorado... se não tem, fala sobre respeito, mandando se colocar no lugar do outro, pensando como eu poderia ser melhor (G2).

Pelas respostas das gestoras, há uma preocupação em criar um ciclo de capacitação da comunidade escolar para o enfrentamento do *bulismo* presente na realidade escolar. Para isso, têm-se utilizado dos espaços destinados à capacitação em serviço, promovendo encontros e palestras orientadores de ações específicas a cada um dos segmentos escolares. Essa prática tem o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar e provocar nos participantes uma vontade de superação dos conflitos interpessoais.

É importante salientar que além das capacitações periódicas, a equipe de gestão precisa estar empenhada em oferecer uma formação permanente aos professores, suscitando debates freqüentes em torno do *bulismo* e a escolarização

e discutindo as formas de inclusão de conteúdos relativos ao tema no currículo escolar. Essa iniciativa garante que um programa não se esvazie no tempo previsto para a execução de ações, mas possa incorporar à prática educativa dos professores conceitos, procedimentos e valores necessários à intervenção ao *bulismo* em épocas futuras.

Uma prática educativa com a finalidade de intervir intencionalmente sobre a realidade escolar representa uma compreensão do significado histórico-social da instituição e da gestão político-pedagógica e administrativa. Todo ato pedagógico está interligado intrinsecamente a outros atos pedagógicos, assim como estes se ligam simultaneamente a atos normativos que os sustentam e dão base para a dimensão administrativa e pedagógica. Essa totalidade, expressa no projeto político-pedagógico da instituição, é que dá sentido a cada ato, a cada prática educativa, como parte de um processo de construção e reconstrução da própria história da educação.

Os gestores no dia-a-dia lidam com individualidades e com coletividades no ambiente escolar e estas estão interligadas a outras individualidades e coletividades em outros ambientes. Nesta relação e inter-relação, as gestoras exprimem suas práticas educativas na resolução dos *bulismos* presentes no contexto escolar.

Em relação aos agressores, vítimas e expectadores:

Nós chamamos à diretoria para **conversar** e **orientar** quanto ao problema do uso do *bulismo* (G1). Primeiro eu tenho chamado o agressor e o agredido para **conversar** o que houve. O que levou a essa “brincadeira”, porque teve essa situação. Depois de resolvido ali, a gente tenta sempre... : “Você gostaria (o agressor) de estar nessa situação, de ter participado dessa brincadeira, ter sofrido o que o outro sofreu, essa humilhação, essa dor que o outro sofreu [...]”? Depois que refletiram, a gente tenta que eles façam as pazes, dêem as mãos, que se perdoem com a promessa de que não vão fazer mais. [...] (G2). Quando é um caso mais simples, [...] eu faço uma **conscientização** [...] (G3).

Em relação ao grupo-classe:

Orientamos pra que eles não estimulem a ocorrência do fenômeno, rindo ou colaborando com as atitudes dos agressores para não fomentar o processo (G1). [...] **conversando** com a classe, que aquela situação é errada e que não pode acontecer e que nós temos que ser construtores e qual é o papel de cada um na construção da paz (G2). Eu tenho **conversado** com a classe, né, **conscientizando** e informando sobre o lado negativo da prática do *bulismo* (G3).

Em relação aos familiares dos envolvidos:

No caso de problemas mais graves, nós convocamos os pais para tomarem ciência do que está ocorrendo e para que eles tomem as devidas providências com seus filhos e **orientamos** para que os pais tenham conhecimento do que é o *bulismo* (G1). [...] mas se é um caso que persistiu [...] a gente procura **conversar** com os pais porque já saiu dos nossos limites, né, a gente precisa ver com os pais ... essa **orientação** que ele tem feito pra ele ser também um parceiro, orientar bem nessa situação (G2). Eu informo os pais por telefone ou envio um comunicado pelo aluno, pela vítima ou agressor [...] a gente faz um trabalho de **conscientização**, buscando uma parceria escola e pais, porque tem casos que nós não conseguimos resolver sozinhos e precisamos da ajuda dos pais (G3).

Pelas respostas das gestoras, é prática da equipe o trabalho individual com agressores e vítimas para conscientização sobre a situação de conflito estabelecida e rever os papéis de cada um na prática do *bulismo*. Conversa, conscientização e orientação são as palavras enfatizadas pela equipe gestora para lidar com os alunos em situação de *bulismo* e em relação aos espectadores ativos e passivos do grupo-classe que possam estimular a prática agressiva dentro da sala de aula. Quando as situações tornam-se mais graves, esse mesmo procedimento é utilizado em relação aos pais dos envolvidos. O responsável pelo aluno é informado, convocado para que possa tomar conhecimento do assunto e, orientados sobre o problema, possam contribuir para a prevenção e redução do *bulismo* escolar.

O *bulismo* é a manifestação da intolerância presentes nos relacionamentos interpessoais e não pode ser a força motriz que impulsiona a equipe gestora na resolução dos problemas. Compreender a atitude de agressores e vítimas ajuda a não encontrar apenas culpados, mas partes de um contexto de intimidação que precisa ser rompido com o auxílio de todos os envolvidos. Segundo Fante (2005, p. 118):

A regulamentação das normas, bem como das sanções, deve ser realizada de forma conjunta, com um acentuado caráter pacificador. A negociação e o processo de tomada de decisões compartilhadas dividem a responsabilidade e criam uma enorme barreira ante os conflitos que possam surgir.

A gestão escolar é o exercício da liderança que abrange uma multiplicidade de fazeres pedagógicos e normativos. Ao mesmo tempo em que se dedica a co-orientação das práticas dos professores e funcionários, também pratica

conceitos e valores cotidianamente através de atos pedagógicos e normativos. A visão das gestoras pode ser percebida através dos seguintes trechos:

Considerando que a função da escola é educar para a cidadania, procuramos desenvolver no aluno a consciência de que se ele tem direitos, os colegas também têm, porque eles também são cidadãos e que as regras da escola contidas no Regimento Escolar devem ser cumpridas por todos (G1). Na escola, a gente tem procurado fazer o crescimento intelectual, social de todos os alunos, inclusive dos agressores. [...] E a gente tem procurado saber a situação em que ele vive e que situação que ele viveu. Além disso... só que a gente não pode só compreender... tem que compreender e atuar. Ele tem que saber que fez errado e aí a gente tem usado a Proposta Pedagógica, O Regimento Escolar pra conversar com o aluno: "Olha, quando a gente erra, existe uma punição e aqui no nosso Regimento a punição é essa...essa...essa. Muitas vezes, eles concordam, percebem que estão errados e acham que devem ser dessa forma mesmo (G2). [...] o meu trabalho é mais pedagógico. A minha preocupação é fazer um trabalho de orientação de comportamentos agressivos para que estes alunos não sejam interferidos negativamente na sua personalidade (G3).

Por estes dados, podemos dizer que os atos pedagógicos precedem os atos normativos. Há uma preocupação da equipe gestora em resolver os casos de *bulismo* através de uma conscientização dos envolvidos e da compreensão das causas exógenas que possam ter contribuído para a manifestação de comportamentos agressivos. Os atos normativos surgem da dificuldade em concretizar os princípios pedagógicos e para evitar atitudes e comportamentos transgressores que persistem, apesar de esforços conjuntos da equipe escolar. Para Fante (2005, p. 118) "As sanções devem existir para se evitarem comportamentos negativos, entretanto elas somente devem ser empregadas quando todas as estratégias utilizadas não obtiverem êxito".

4.3 Os Professores e o *Bulismo* Escolar

A análise e interpretação das entrevistas realizadas com os docentes foram feitas através de estudo minucioso das transcrições das entrevistas gravadas ou dos registros feitos durante as entrevistas não gravadas. As transcrições das entrevistas gravadas foram apresentadas de acordo com a fala do entrevistado. Para cada questão, após análise minuciosa, foram escolhidas respostas ou trechos

das entrevistas que ilustrem a questão abordada, visto que a repetição das mesmas informações tornaria a leitura deste texto cansativa.

Através das observações feitas, foi possível estabelecer algumas relações entre as estratégias declaradas pelos professores e as estratégias praticadas em sala de aula com a finalidade de prevenir e reduzir o *bulismo* escolar.

Em primeiro lugar foi possível reconhecer que o fenômeno, por ser uma violência mais velada, mais sutil, tende a amenizar e camuflar-se na presença de algum observador. Paralelamente diminui também diante da atuação de professores que estão constantemente preocupados em que todos estejam envolvidos com as atividades propostas e intervém com firmeza diante das provocações e conflitos que surgem dentro da sala de aula. Por essa ação, o professor cria um contexto em que o ciclo de intimidação tem muito menos chance de ocorrer.

Porém quando os agressores percebem que os professores “autorizam” involuntariamente as práticas de *bulismo*, aqueles esquecem da visibilidade de seus atos e deliberadamente assumem uma postura agressiva. Para Taylor (2005, p. 43), as estratégias utilizadas em sala de aula devem transpor os limites formais para alcançar o patamar das práticas cotidianas:

De vez em quando, porém, vemos professores tentando implementar essas idéias como exercício formal em sala de aula, desperdiçando seu tempo. Se eles promoverem atividades cooperativas, mas cada palavra de sua boca promover competição e comparação, as atividades simplesmente não vão funcionar. De modo análogo, se convidarem os alunos a se responsabilizar por seus maus hábitos e ser respeitosos uns com os outros, mas os próprios professores estiverem sempre gritando e desrespeitando os alunos, então a lição sobre respeito não será assimilada.

Por esta razão, um programa de intervenção ao *bulismo* que não prever mudanças das ações e atitudes dos professores, torna-se ineficaz pelo desenvolvimento de atividades sem a fundamentação valorativa que valida suas propostas. A modificação do comportamento deve acontecer em todos os níveis da comunidade escolar, tendo em mente o seguinte lema: para transformar, é preciso ser transformado; para educar, é preciso ser educador de palavras e ações.

4.3.1 Conhecimento sobre o *bulismo* escolar

A maioria dos professores admite presença da violência no contexto escolar, principalmente através da manifestação de atitudes e comportamentos agressivos no relacionamento diário entre os alunos. Destas atitudes violentas, destacam-se os xingamentos, as ofensas, as brincadeiras de mau-gosto, os apelidos pejorativos. Seguem depoimentos de professores:

Bom, violência geral vem acontecendo bastante na escola. A gente percebe que os alunos, entre si, tanto do sexo masculino como do feminino se agridem bastante (TC2).

Eu vejo o ambiente escolar como um lugar que infelizmente acontece violências, tanto física como verbal [...] (TC8).

Hoje as crianças estão muito violentas, o mundo está violento, né, e logicamente, dentro da escola, a violência está presente também [...] (TC7).

A violência na escola, de uma maneira geral, se concentra nas pequenas agressões, principalmente nos xingamentos, na colocação de apelidos; e por consequência nos revides às agressões (TC1).

Em relação à diferenciação da violência presente na escola de comportamentos e atitudes que podem ser definidos como *bulismo* escolar, a maioria dos professores consegue reconhecer teoricamente as características principais do fenômeno. Alguns, porém, identificam alguns aspectos, mas deixam de lado outros que podem levar a classificação de que todos os atos violentos se configuram como *bulismo*.

[...] para que nós possamos observar se é um *bulismo* ou agressividade, nós temos que observar sempre o comportamento do aluno: se ele direciona a uma pessoa especial, da forma como ele fala, como ele age (TC9).

A diferenciação entre a violência e o *bulismo* dá se pela diferença de poder que existe ali e de acontecer repetidas vezes (TC3).

[...] o *bulismo*, que é uma forma de violência, mais velada, mais calada, mas é uma forma de violência. Então eles têm um comportamento violento, na sua grande maioria, e numa pequena parte, podemos identificar como *bulismo* (TC7).

[...] o *bulismo*, a gente percebe quando (ele) acontece com o mesmo aluno, né, um provocando o outro, persistindo várias semanas; direto a gente percebe ele praticando atos que colocam o aluno em constrangimento (TC2).

4.3.2. Local da manifestação do *bulismo* escolar

Uma parte dos professores (42%) acredita que o *bulismo* acontece principalmente dentro da sala de aula.

Eu acho que é dentro da sala de aula. [...] Os alunos se agredem mais enquanto estão na sala de aula (ACT1).

Dentro da sala de aula porque é o período que eles permanecem maior tempo, onde eles convivem essa maior parte do tempo e eles se agredem mais porque fora da sala de aula, eles se misturam com outros alunos [...] (TC2).

Dentro da sala de aula, porque lá eles convivem mais juntos. Na hora do recreio, eles podem se afastar, se esconder (TC5).

Um ponto em comum entre os professores que verificam a predominância do *bulismo* em sala de aula mais do que no recreio é o de achar que os dados de pesquisas nacionais evidenciando esses resultados é uma questão lógica: das cinco horas e vinte minutos que os alunos permanecem na escola, cinco ficam dentro da sala de aula e apenas vinte minutos são destinados ao recreio. Embora no recreio estejam mais livres e sem menos supervisão, os alunos podem optar por ficar distante dos agressores em locais onde os adultos estejam presentes.

Uma outra parte dos professores (42%) reconhece o recreio como local privilegiado para as ocorrências do *bulismo*.

Na minha opinião, é no pátio, porque na sala há um controle do professor (ACT2).

Bom, na minha opinião, no recreio, pelo fato de estarem mais aglomerados. Também nas minhas aulas não acontece com frequência. Quando acontece, intervenho imediatamente (TC4).

Ainda há alguns professores (16%) que percebem a presença do *bulismo* tanto na sala de aula quanto no pátio, diferenciando-se apenas pela forma de manifestação em relação ao local ou de acordo com a idade dos participantes.

[...] percebo na sala de aula e percebo no pátio também. Na sala de aula, a gente observa muito que os apelidos ... a gente percebe essa intolerância que há entre eles [...] E percebo no pátio também: as chantagens, as ameaças por conta de uma bala [...] (TC3).

Tenho percebido que a situação do *bulismo* muda de ambiente conforme a idade. Os menores praticam no pátio, ou fora da escola; os maiores em sala de aula, principalmente no Ensino Médio (TC1).

As divergências existentes em relação ao local onde mais acontece o *bulismo* estão muito ligadas à percepção de cada professor em relação a sua atitude diante das práticas agressivas. A secundarização do espaço da sala de aula pode estar ligada a dois aspectos: o professor mantém uma vigilância constante que coíbe a manifestação do *bulismo* ou descarta de sua área de intervenção “pequenas agressões” que acontecem constantemente em sala de aula.

Fante (2005, p. 67) aponta alguns dados obtidos em pesquisas que requerem maiores reflexões:

[...] em nossos estudos, verificamos que o *bullying* ocorre com maior frequência na sala de aula. Esse mesmo resultado foi mais recentemente identificado nas pesquisas realizadas pela Abrapia em escolas do Rio de Janeiro.

Talvez esse dado relevante por nós identificado seja um sinal de que os nossos professores ainda não sabem distinguir entre condutas violentas e brincadeiras próprias da idade, bem como lhes falta preparo para identificar, diagnosticar e desenvolver estratégias pedagógicas para enfrentar os problemas de *bulismo*.

4.3.3 Tipos de *bulismo* mais comuns na sala de aula

A maioria dos professores (92%) reconhece que os apelidos são os *bulismos* mais freqüentes. Para eles, os apelidos de mau-gosto têm a função de ridicularizar, ofender, maltratar, menosprezar, magoar, ressaltando aspectos físicos do aluno sobre algum fato relacionado aos familiares das vítimas.

Nas minhas aulas, percebo que as formas mais comuns de *bulismo* são as agressões verbais, principalmente os apelidos (TC8).

Os apelidos. Essa é a forma mais comum. Ou alguma característica física do aluno (gordo, magro, etc.) (TC1).

Geralmente são verbais, onde eles ofendem os amigos, falam do aspecto físico deles, da maneira como eles agem [...] (TC9).

Segundo vários estudiosos (BORG, 1999; FORMOSINHO; SIMÕES, 2001; FANTE, 2005), as agressões verbais, através de apelidos, gozações e insultos são apontadas como as formas mais utilizadas na violência do *bulismo*.

Na disciplina que requer constantes dinâmicas grupais, um professor (8%) identifica a exclusão a principal forma de *bulismo*.

Nas minhas aulas só há exclusão, os alunos excluem aquele aluno que é gordinho, que joga menos...[...] Eles isolam o aluno que não joga bem, o aluno que é mais gordinho, não faz a atividade perfeita. A gente inverte a forma de escolha, deixa que esse aluno [...] escolha os outros [...] (TC6).

4.3.4 Papéis assumidos pelos envolvidos em *bulismo* escolar

No reconhecimento dos papéis assumidos pelos envolvidos diante da prática do *bulismo*, os professores conseguem, na maioria das vezes, identificar a posição de cada um nos conflitos interpessoais ocorridos dentro da sala de aula. Porém, algumas situações mais complexas requerem observação mais cuidadosa, porque uma intervenção precipitada pode incorrer em injustiça e não conseguir obter os resultados esperados. Cabe, nesses casos, investigar os envolvidos para que sejam esclarecidas as posições assumidas e assim, buscar a intervenção que possa amenizar a situação de *bulismo* estabelecida naquele grupo-classe.

Só que, às vezes, a gente pode se enganar. Comigo mesma aconteceu de eu achar que um aluno era um agressor quando na realidade ele era a vítima. Isso foi um espectador que veio me alertar. Eu não tinha percebido; cometi até uma injustiça com o menino [...] eles não deixaram que os outros percebessem que aquele menino era vítima (TC3).

Diante dos conflitos, 67% dos professores acham mais fácil reconhecer as situações de *bulismo* através da reação das vítimas: ficam caladas, magoadas, ressentidas, apesar de que a maioria não reclama das agressões sofridas. Poucas são as vítimas que revidam as agressões e quando isso acontece, muitas vezes, desperta o riso e o escárnio do agressor e de espectadores diante da sua falta de habilidade em reagir aos ataques.

Eu consigo identificar um conflito geralmente pela vítima, pois a mesma fica quieta, magoada. Quanto ao agressor, pelos seus atos freqüentes com uma

ou mais vítimas, acaba saindo pela tangente, como se ele não fosse o culpado (ACT1).

Outros professores (33%) percebem a situação principalmente pela ação dos agressores.

Primeiro a gente consegue ver o agressor, geralmente é o que mais tumultua a sala; depois a vítima que, geralmente, ela se retrai, mas algumas exceções se defendem [...] (TC5).

Na maioria das vezes, também, os espectadores não tomam partido da situação; alguns riem das “brincadeiras”, acham graça. Em alguns casos sensibilizam-se e até gostariam de ajudar a vítima, mas temem as represálias dos companheiros e, em poucos casos, interferem em favor das vítimas.

Quanto aos espectadores, né, eles, na sua grande maioria, riem do colega também; os que ficam em silêncio, sinto que eles gostariam de defender, mas têm medo (TC7).

O fato de que alguns professores conseguirem reconhecer os conflitos de *bulismo* através das vítimas e outros pela ação dos agressores, pode estar relacionado a história de vida de cada um. Alguns conseguem captar os conflitos pela ação subversiva dos agressores, outros através da dor e do drama sofrido pela vítima. Por mais que o professor esteja preparado para identificar as situações de *bulismo*, a primeira percepção será sempre emocional e particular.

Em um processo de intervenção, é preciso deixar claro que o professor não deve privilegiar apenas uma parte dos envolvidos. Não adianta proteger a vítima sem que seja oferecida aos agressores a oportunidade de rever seus conceitos e atitudes diante daquela situação. Além da proteção, a vítima deve aprender a lidar com as situações de conflitos. Para Costantini (2004), a escola deve construir um contexto significativo que consiga proteger as vítimas das intimidações e humilhações, mas que permita em seguida o desenvolvimento da sua capacidade de autodefesa. Em relação ao agressor, a ação da escola deve paralisar a ação transgressora e induzi-lo a aprender as regras básicas de convivência, da sociabilidade e da tolerância.

4.3.5 Práticas de prevenção e redução do *bulismo* escolar

As práticas consideradas mais eficazes são aquelas relacionadas ao papel exercido pelos gestores e professores. Destaca-se das práticas citadas, o diálogo constante com os alunos, alertando-os e conscientizando-os sobre as atitudes, comportamentos dos envolvidos e das conseqüências nefastas para os mesmos. Para isso, acreditam que a escola precisa investir num projeto que possa produzir um efeito dissuasor relativo ao comportamento de agressão dos alunos. O trabalho coletivo é a mola propulsora da ação da equipe escolar a qual deve contar com o envolvimento dos pais para garantir uma completa intervenção pelos agentes educacionais. As palestras são um dos canais de comunicação direto para que a comunidade escolar tenha consciência sobre a problemática e perceba o papel que vem assumindo na prática do *bulismo* escolar. A ação da equipe escolar pode ser protagonizada através de um trabalho que englobe um projeto interdisciplinar e conteúdos curriculares que possam transformar esses papéis.

Eu acho que deve haver uma conscientização dos alunos através da parceria com os pais, palestras, músicas, textos, enfim, que explorem a melhoria do relacionamento aluno/aluno e aluno/professor (ACT1).

Eu penso que seria através do diálogo, buscando mostrar para eles a responsabilidade e o compromisso e também procurando elevar sua auto-estima; [porque] em alguns casos, é também necessário o cumprimento do regimento escolar, além disso tudo (TC4).

Em primeiro lugar acho que é o compromisso dos professores com as normas da escola, normas entre os professores e com os alunos também. Depois o diálogo com os alunos da conscientização do que é certo ou errado, se eles estão seguindo as regras da escola, as normas que são passadas no início do ano. Quando esse diálogo com os alunos não resolve, às vezes, a gente chama os pais para estar conversando e pedindo também a intervenção deles para que eles ajudem a gente a resolver o problema dentro da sala de aula [...]
O diálogo do professor aliado ao suporte da coordenação e direção e ajuda dos pais (TC2).

Na minha opinião, as formas mais eficazes são a conscientização através de diálogo, palestras e projetos neste sentido (TC8).

Olha, eu acho assim: o diálogo, a reflexão é bem válida, só que não pode ficar só nisso também. Penso que deveria estar ao longo, como se montar o projeto, neste sentido, não pode ser um ano só, tem que ser uma coisa contínua, um projeto que se estenda, porque uma situação, você não consegue resolver a curto prazo. Então tentar encontrar uma maneira de o professor embutir no seu conteúdo, esse projeto: falar do respeito, das diferenças, principalmente dos valores, da tolerância do respeito (TC3).

A intervenção geral foi a prática mais declarada pelos professores com o objetivo de prevenir as situações de *bulismo* que acontecem em sala de aula. Através dessa ação, procuram conscientizar o grupo-classe sobre o acontecido para tentar mobilizar agressores, vítimas e espectadores em relação à situação ocorrida. Caso a intervenção não resolva e seja necessária uma forma mais direta, alguns destes professores repreendem o agressor pela atitude grosseira em relação à vítima e pedem para que se coloquem no lugar do outro.

Quando acontece isso, procuro parar a aula e conversar com a classe toda, lembrando do contrato pedagógico que retomo pelo menos duas vezes ao ano e não resolvendo, procuro conversar com os envolvidos (TC4).

Faço uma intervenção geral, tento mostrar para a vítima que ela deve reagir, buscar ajuda e o agressor deve ter consciência do seu ato, que ele está errado. Quanto aos espectadores, que eles devem denunciar o agressor e não aprovar os atos do mesmo (ACT1).

A minoria, ou seja, 17% dos professores procuram intervir diretamente com os envolvidos, levando-os a compreender o papel assumido na prática de *bulismo*. Destes professores, alguns agem preferencialmente sobre a atitude do agressor e outros optam por buscar a superação do problema ouvindo as duas partes envolvidas.

Primeiro a gente conversa com esse aluno, procurando conscientizar ele que a sua atitude (dele) está errada, que não é dessa forma que ele deve se comportar. Não resolvendo, às vezes, a gente tem que fazer isso duas, três vezes (TC2).

O distanciamento da vítima de seus agressores é uma estratégia utilizada pela maioria dos professores. Nestes casos, o agressor é colocado em ponto estratégico da sala, principalmente nas primeiras carteiras de cada fila. A medida somente surte o efeito desejado se o professor mantiver uma ação vigilante em relação ao mesmo, cuidando para que esteja concentrado em suas atividades, caso contrário a posição de destaque favorecerá os ataques aos demais alunos. A transcrição da observação ilustra essa consideração:

- Os possíveis agressores estão distribuídos em pontos estratégicos da sala. A professora mantém-nos ocupados em suas atividades, cobrando para que as façam. Dois desses alunos querem começar um conflito, mas a professora intervém energicamente. A situação se estabiliza.

É preciso reconhecer que enquanto algumas práticas agressivas passam despercebidas para certos professores, essas mesmas práticas são detectadas rapidamente por outros que buscam uma intervenção imediata no conflito estabelecido. Quando o *bulismo* passa despercebido ou não é lido à devida importância, ele pode assumir proporções alarmantes, o qual eclode sob a forma de violência explícita.

Alguns alunos são vitimados sem que os professores percebam. Muitos alunos não lhes pedem ajuda. A seguir apresentamos as transcrições feitas durante observação feita em sala de aula:

- Um aluno levanta-se da carteira para agredir o outro. Ele apenas revida com um palavrão. Não reclama para o professor que continua a passar a matéria na lousa. O mesmo agressor volta e tira-lhe o boné. Ele apenas ajeita o boné, mas não reclama. O agressor pede para ir ao banheiro e sai com a autorização do professor. Ao sair, tira novamente o seu boné. Não há nenhuma reação. Um outro agressor levanta-se da carteira e tira-lhe o boné novamente, mas ele não reage. Todo o tempo a professora manteve a atenção na lousa sem despende uma atenção mais cuidadosa, já que na classe há uma grande concentração de alunos agressores e vítimas.

Para Costantini (2004), uma ação de prevenção e redução do *bulismo* escolar precisa percorrer dois objetivos essenciais: exigir adultos mais conscientes do seu papel educativo e fazer com que sejam capazes de criar na escola contextos relacionais e educacionais significativos.

4.3.6 Preparo do professor para enfrentar o *bulismo* escolar

Os professores, na sua maioria admitem estar preparados para lidar com o *bulismo* em sala de aula apenas em situações menos complexas. Reconhecem que cada situação de *bulismo* deve ser analisada de forma diferente, pois apresentam causas múltiplas que precisam ser consideradas para que a intervenção alcance o resultado esperado. Nesse sentido, acreditam que a ação isolada ou superficial seja ineficaz para reduzir o *bulismo* escolar.

Na maioria das vezes, eu acho que consigo, talvez pela facilidade de comunicação e amizade que mantenho com os alunos. Quando há muitos conflitos com alunos com grande desestrutura familiar, fica difícil (ACT1).

Em alguns casos, eu me sinto preparada, sim. [...] eu fiz um curso sobre o assunto, já passei na pele; em alguns casos eu estou preparada, mas existem casos sérios, casos de crianças que são agredidas desde bebês e que por isso agridem na escola e eu sinto que não é um simples diálogo, não é uma intervenção da professora que vai sanar esse problema... então nestes casos, eu me sinto impotente, porque eu precisaria da ajuda da direção ou de um coordenador, de um psicopedagogo, psicólogo, assistente social, Conselho Tutelar, seria um trabalho envolvendo várias partes, vários segmentos da sociedade [...] (TC7).

Em alguns casos sentem-se impotentes porque a intervenção requer uma ação mais direta que faça emergir os aspectos motivadores do *bulismo* na relação estabelecida entre os envolvidos.

Não, porque tem situação que nem a minha experiência nem o jeito que eu vou fazer é suficiente, porque, às vezes, essas situações já começaram em outro ambiente e esse expande na escola e aí eu não tenho... não tenho condições de resolver todas (TC10).

Após recentes capacitações, os professores conseguem identificar grande parte dos casos existentes em cada grupo-classe e procuram intervir imediatamente para resolver os conflitos ocorridos.

Em relação aos casos mais complexos, os docentes reconhecem que algumas práticas de *bulismo* foram sendo incorporadas no percurso escolar dos alunos, principalmente do Ensino Fundamental, Ciclo I para o Ciclo II, resultando na legitimação de comportamentos agressivos, naquele grupo-classe, mais ou menos estáveis. Estes casos são de difícil solução e parecem não admitir a interferência do adulto e tornam-se visíveis apenas quando observados pelos agentes educacionais que acompanharam a trajetória escolar dessa classe e reconhecem as conseqüências danosas para os envolvidos.

Olha, intervir assim de imediato, eu me sinto preparada sim, por conta da experiência que a gente tem, tanto tempo trabalhando com criança, né, porque durante um tempo fui inspetora de aluno, depois eu fui coordenadora do noturno, trabalhei bastante com os alunos, né, e agora, como professora, a gente consegue resolver a situação ali, do momento, de imediato, mas agora... a questão na sua raiz, a fundo, resolver realmente o problema dentro dessas relações, eu acho que falta muito pra gente. A gente tinha que ter um preparo muito maior com a ajuda de especialistas, pra ter uma orientação de como resolver esses problemas e não só um especialista para o professor, mas para esse tipo de aluno que está praticando o *bulismo* (TC3).

Nestes casos, a ação da equipe escolar deve ultrapassar os limites da intervenção imediata para provocar a modificação de atitudes e comportamentos que foram, aos poucos, sendo considerados “normais”, alguns casos são de difícil superação porque também têm origens e causas externas à escola. Essa dinâmica pode ser mais bem compreendida se recorrermos a Costantini (2004, p. 73):

No ambiente escolar é difícil libertar-se de uma certa distribuição de papéis, seja para o agressor ou para a vítima, ambos condicionados pelo grupo-classe no qual estão inseridos. A sala de aula é determinante na elaboração de um sistema de regras de grupo, segundo o qual aquele que é intimidado e aquele que deve intimidar, aquele que é testemunha participante (via de regra a favor do intimidador) e aquele não participante (indiferente ou às vezes a favor da vítima, mas amedrontado pela situação).

Nos grupos-classe mais problemáticos, em que se encontra concentrado um maior número de alunos com dificuldades de relacionamento, ganham espaço as dinâmicas mais negativas, nas quais as relações interpessoais se cristalizam em atitudes de intimidação, de zombaria, de xingamentos, de desvalorização do outro, atreladas à passividade e impotência da outra parte coagida. Esses comportamentos agressivos e repetitivos produzem identidades individuais e grupais das quais muitos não conseguem escapar ilesos.

Para romper com essas práticas agressivas em que o *bulismo* cristalizou como fenômeno natural, é necessário um trabalho articulado da equipe escolar, de pais e outros especialistas.

A escola deve promover ações imediatas de curto, de médio e de longo prazo que procurem reverter o grau de incidência das atitudes negativas, favorecendo ao grupo a possibilidade de vivenciarem relações mais positivas entre os adolescentes, exercitando conceitos concretos de amizade, tolerância e solidariedade. Os projetos imediatos devem englobar os conteúdos e metodologias dos professores para que as práticas pedagógicas assumam caráter validador das ações e intenções da equipe pedagógica.

Se é verdade que o *bulismo* escolar acompanha o percurso escolar de muitas crianças, não é menos verdade que os projetos que esperam resultados imediatos tenham resultados insatisfatórios e efêmeros. Se a intenção da equipe escolar é a modificação de comportamento, atitudes e valores, os projetos precisam prever ações de curto, médio e longo prazo e, aos poucos, ser incorporado ao currículo escolar. É possível, por exemplo, ao ensinar sobre as características

específicas de cada país, região, estado, reconhecer as diferenças culturais entre seus habitantes e a necessidade de respeitá-las.

Pelas observações realizadas, foi possível verificar que há uma preocupação, da maioria dos professores, em prevenir e reduzir o *bulismo* existente em sala de aula, visto que conhecem as dinâmicas existentes nas relações interpessoais estabelecidas e conseguem identificar os agressores e vítimas em cada sala de aula. O conhecimento da realidade escolar e dos envolvidos diretamente no *bulismo* escolar possibilita uma ação preventiva e imediata nos conflitos que surgem cotidianamente. Porém as práticas de intervenção devem transpor os limites do imediatismo e alcançar atitudes e comportamentos cristalizados, revelando a ação transgressora de alguns alunos para que se modifiquem.

Durante uma observação foi constatado que apesar da atitude vigilante da professora para com as agressoras, da preocupação em manter todos os alunos envolvidos nas atividades, de insistentemente propor mudanças de seus comportamentos, a classe continuava estática sob o domínio das agressoras. Não havia participação dos alunos considerados com desempenho acadêmico bom; estes estavam neutralizados pelas ameaças constantes (depoimento de professores). Uma intervenção imediata, nesta classe resolveria conflitos presentes, mas não modificaria a dinâmica das relações sociais estabelecidas no decorrer dos anos.

Um programa de intervenção precisa considerar que o *bulismo* altera o comportamento dos envolvidos, interferindo negativamente no desempenho acadêmico do grupo-classe. Para modificar a estrutura das relações interpessoais, é preciso compreender como elas foram se incorporando às condutas agressivas e desmascarar os mecanismos utilizados para mantê-las. Agressores e vítimas precisam reconhecer o papel que desempenham e as conseqüências de suas atitudes para que possam refletir sobre a necessidade de rever e modificar a posição assumida diante da prática de *bulismo*.

Por essas constatações, fica claro que o papel dos professores é relevante para prevenir e reduzir o *bulismo* escolar. Para isso tornar-se realidade, é preciso criar um ciclo de intervenção por toda a comunidade escolar, em que muitas práticas docentes sejam revisitadas e aperfeiçoadas. A equipe escolar deve estar preocupada com o desempenho acadêmico dos seus alunos, sem descuidar,

entretanto, do desenvolvimento pessoal, emocional e relacional de seus alunos. Quando os professores conseguem transpor para as práticas as intenções, cria-se um contexto significativo capaz de romper com o ciclo do *bulismo* na escola.

4.3.7 Medidas adotadas para enfrentar o *bulismo* escolar

A maioria dos professores acredita usar todos os métodos para resolver as situações de *bulismo* em sala de aula, mas quando não conseguem, utilizam as seguintes estratégias:

- 58% procuram apoio de outros professores da mesma classe, da coordenação e da direção da escola.

Converso com os professores da mesma sala pra ver se o problema também está acontecendo com eles, na sala de aula. Converso com a coordenadora da escola e a gente pede a intervenção da direção para que possa ajudar a gente a solucionar esse problema (TC2).

- 17% encaminham os casos à direção da escola:

Eu geralmente mando para a diretoria, faço B.O⁷., preencho a pasta, faço advertências na caderneta, faço tudo... tudo o que tenho direito e mando ele para a diretoria, mas não resolve (TC5).

- 9% procuram ajuda apenas da coordenadora:

Quando não consigo resolver, eu peço para a coordenadora conversar com os envolvidos (ACT2).

- 8% procuram ajuda do Conselho Tutelar da cidade.

Primeira coisa, quando eu vejo que eu não consigo resolver dentro da sala de aula, é uma coisa que foge dos meus domínios, eu comunico a direção, solicito ajuda e quando vejo que a direção não tem um trabalho eficaz, eu já cheguei anonimamente ir até o Conselho Tutelar, fazer denúncias, pedir que eles intervenham na escola [...] (TC7).

- 8% não precisam de ajuda externa para resolver os conflitos que acontecem em suas aulas.

⁷ Termo utilizado por alguns professores para designar um relatório de encaminhamento de alunos à diretoria.

Graças a Deus, até hoje não tive problema nenhum quanto a isso, resolvo tudo na minha aula, falo sempre para eles isso aí. Na minha aula, é para eu resolver o assunto e esporadicamente quando é alguma muito fora de normal, eu mando para a direção. Isso acontece uma vez por ano, olha lá. [...] Não dá para tomar o tempo da direção com coisas pequenas, prefiro eu resolver nas minhas aulas (TC6).

A atitude vigilante e a intervenção firme dos professores inibem a ação dos agressores e previnem o *bulismo* escolar. Quando falta a autoridade do professor ou a intervenção não é eficaz, os alunos perdem o medo da visibilidade de suas ações e praticam deliberadamente, tumultuando a aula. Nesse contexto, o professor é obrigado a intervir e, muitas vezes, apela para uma autoridade externa ou exclui o agressor deste espaço como forma de resolver o conflito temporariamente.

A situação a seguir ilustra cenários rotineiros de alguns professores com dificuldade em conduzir e equilibrar as relações interpessoais em sala de aula:

- Uma aluna intimidava a outra. A vítima reclama e a professora diz para a agressora parar, pois se continuasse anotaria seu nome na caderneta e mandá-la-ia para a diretoria. Durante a aula, os alunos chamam-se por apelidos constantemente ou agredem-se com pequenos socos. A professora chama a atenção sem muita ênfase. Ameaça os alunos envolvidos no conflito de expulsão da sala, o que não acontece.

Analisando a prática docente, pudemos observar que nem todos os professores exercitam o diálogo entre os pares como forma de articular informações e procedimentos que possam levar a superação das dificuldades enfrentadas por todos. O individualismo e a não aceitação de opiniões divergentes das suas conduzem muitas práticas ao isolamento e a tomada de decisões que resolvem problemas específicos de uma situação-problema, mas não enriquece o trabalho coletivo e o real desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola.

O silêncio da vítima e o despreparo de alguns professores em lidar com as violências mais sutis dificultam o trabalho da equipe escolar na prevenção e redução do *bulismo* escolar. Os professores precisam estar conscientes de que a sua intervenção é necessária em todas as violências, mesmo que elas não representem uma ameaça aparente ao desenvolvimento de suas aulas. Se um dos deveres primordiais da escola é a responsabilidade com a formação integral do ser

humano, deixar as vítimas à mercê dos agressores não é a ação esperada dos docentes durante a execução da proposta pedagógica.

Se a escola possui uma proposta pedagógica em que são estabelecidos objetivos, metas, prioridades, por todos os responsáveis pelo processo educativo, a escola precisa ser agente coletivo de execução e avaliação da mesma.

Para Fante (2005, p. 92), o trabalho coletivo é condição inegociável para prevenir e reduzir o *bulismo* escolar:

Dessa forma, sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar na luta pela redução do comportamento bullying, torna-se tarefa imprescindível, uma vez que o fenômeno é complexo e de difícil identificação, principalmente por manifestar-se de maneira sutil e velada e por garantir sua propagação através da imposição da lei do silêncio.

4.3.8 Orientação gestora para lidar com o *bulismo* escolar

A maioria dos professores (75%) admite ter recebido apoio dos gestores para lidar com o *bulismo* em sala de aula por ter feito várias orientações em reuniões e HTPCs. Além disso, a escola começou a partir do ano de 2005 a desenvolver um Programa de Prevenção e Redução do *Bulismo* Escolar.

Desde o ano passado, o corpo docente da escola vem recebendo essas orientações através da parte da direção da escola, coordenador e outros orientadores que vieram também trabalhar a respeito do *bulismo* em nossa escola e (também) foi montado um projeto sobre *bulismo* onde todos os alunos responderam o questionário e esse (questionário) veio nos orientar pra que a gente possa melhorar a questão do *bulismo* em nossa escola (TC2).

Sim, nós temos recebido orientações em HTPCs através de leituras, palestras e a escola está desenvolvendo um projeto sobre *bulismo* para diagnosticar o problema e tentar procurar a solução (TC4).

Eu acho que agora com mais frequência porque está sendo desenvolvido este projeto e acho que é válido porque tem certas coisas que passam despercebidas, eu sinceramente não olhava com esses olhos, tanto *bulismo*, tanta violência dessa forma, certo? É bom que seja alertado para a gente começar a observar com mais detalhe, principalmente por identificação dos alunos, certo, para saber onde agir, de que forma agir, onde a gente pode observar... os gestores, diretores, estão passando essas informações para que a gente trabalhe com mais segurança (TC6).

Os demais, (25%), acham que as capacitações feitas em HTPCs foram um princípio para a conscientização de toda a equipe escolar, mas que, a partir desta ação, os gestores deveriam procurar orientar mais os professores em relação à atuação de todos os envolvidos na prevenção e redução do *bulismo* escolar.

Desde o ano passado a gente tem participado... as escolas têm feito algumas O.T.s (orientações técnicas), convidado pessoas que têm mais conhecimento para falar do assunto, mas uma orientação mais específica sobre o assunto, não. Quanto eu tenho um pouco de dificuldade, eu procuro ler alguma coisa ou fazer pergunta para alguém que saiba mais do que eu (TC10).

Não muito. Algumas vezes temos algumas informações nos HTPCs (ACT3).

Embora haja uma parcela que discorde da atuação dos gestores na capacitação e orientação dos professores em relação à prevenção e redução do *bulismo* escolar, todos os professores demonstram possuir conhecimento sobre o fenômeno e admitem que a escola esteja desenvolvendo um projeto que visa amenizar os conflitos interpessoais existentes no ambiente escolar. Como o projeto é recente e a escola tem experimentado um olhar diferente sobre esta problemática, há uma grande expectativa de que os gestores e professores encontrem um ponto consensual de como intervir para neutralizar as ações negativas desse fenômeno.

Para Formosinho e Simões (2001, p. 77), a responsabilidade tem de ser de todos que representam a instituição escolar:

É assim de realçar a responsabilidade que a instituição escolar detém no decréscimo do bullying enquanto fenômeno que não pode ser considerado uma violência menor, uma vez que afeta negativamente, e às vezes irreversivelmente, a vida de muitas crianças e adolescentes, obstaculizando o seu sucesso acadêmico e integração social.

4.3.9 Importância da prevenção e redução do *bulismo* escolar

Todos os professores concordam sobre a necessidade de desenvolver um programa de intervenção com a finalidade de prevenir e reduzir o *bulismo* escolar. Segundo eles, a prática de intervenção é necessária para:

- a melhoria do relacionamento interpessoal, tornando a convivência mais sadia e harmoniosa - (25%).

Com certeza. Pois essa intervenção vem ajudar os alunos a melhorarem os relacionamentos entre eles e entre os professores e alunos também e tornar o ambiente mais harmonioso para que a gente possa viver na escola de uma forma melhor (TC2).

- o desenvolvimento de projetos que tenham ação imediata, mas que invistam nos vínculos concretos da relação professor/ aluno e aluno/aluno, tornando uma prática cotidiana o cuidado com a qualidade dos relacionamentos estabelecidos e estruturados no ambiente escolar - (33%).

[...] a escola como um todo [...] tem que intervir através de um projeto, onde todos estejam unidos e várias ações sejam desempenhadas para que vá acabando, porque não é uma conversa ou um uma só intervenção que o problema vai ser resolvido, tem que ser um projeto a ser desenvolvido o ano todo, de longo prazo, que envolva toda escola e até os pais [...] (TC7).

- o favorecimento de um espaço escolar propício à integração sócio-educacional e de adaptação a esse ambiente - (33%).

Sim, acho. Porque estamos lidando com seres humanos e temos que respeitar a individualidade de cada um (ACT1).

- a diminuição do efeito pernicioso que a vitimação pode provocar em crianças e adolescentes a evitar e prevenir traumas profundos - (8%).

Acho importante sim. Quanto mais você fala sobre o assunto você divulga, porque muitas vezes acontece e as pessoas não estão se tocando em relação à gravidade do problema, os traumas que podem ser causados; as coisas vão acontecendo como se não fossem nada, uma coisa banal. Na verdade, não é (TC3).

Esses depoimentos mostram uma conscientização firme da equipe docente sobre a necessidade de promover uma intervenção eficaz. Pode ser que no momento as práticas e estratégias precisem ser revistas e aperfeiçoadas, mas estas podem ser fortalecidas através de um trabalho coletivo, aproveitando-se das experiências dos professores que conseguem lidar com mais eficácia com as situações de conflito em sala de aula e da determinação e vontade dos mais novos em criar um clima escolar muito mais prazeroso e harmonioso para todos os alunos.

Para Fante (2005, p. 91) a conscientização da equipe escolar é o ponto inicial para desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao *bulismo* em uma escola:

A conscientização e a aceitação de que o bullying é um fenômeno que ocorre, com maior ou menor incidência em todas as escolas do mundo independente das características culturais, econômicas e sociais dos alunos, e que deve ser encarado como fonte geradora de inúmeras outras formas de violências são fatores decisivos para iniciativas bem sucedidas no combate à violência entre escolares.

Com base nas entrevistas realizadas com professores e gestores, pudemos identificar pontos de articulação e divergências no reconhecimento do *bulismo* como problema real, nas formas de percepção da manifestação do fenômeno e nas práticas cotidianas dos gestores e professores. Os fatores que levaram a equipe escolar adotar um Programa de Prevenção e Redução do Bulismo escolar foi a aceitação da presença do fenômeno na escola no ambiente escolar, reconhecendo-o como um mal que pode envenenar o ambiente escolar.

A partir deste consenso, a aplicação de questionários anônimos ofereceu à equipe resultados oficiais sobre o problema do *bulismo* na escola. Embora estes oferecessem dados seguros sobre a manifestação do fenômeno, prevaleceram nas entrevistas impressões pessoais e divergentes, as quais pudemos observar pelas respostas dos professores.

Em relação ao local onde mais se manifesta o bulismo, pudemos verificar uma visão diferenciada: gestores reconhecem que o fenômeno acontece na mesma proporção em ambientes internos e externos, diferenciando-se nas formas de manifestação. Essa posição é defendida também por 16% dos professores, mas é diferente da opinião de 42% professores que acreditam que na sala de aula acontecem formas de *bulismo* com maior frequência e de 42% de professores que denominam o recreio como espaço privilegiado para a manifestação do fenômeno.

Enquanto estas divergências de opiniões entre gestores e professores demandam maior reflexão por parte da equipe escolar, elas nos remetem aos dados obtidos em pesquisas realizadas: estudos realizados em países estrangeiros revelam que a maior parte das condutas agressivas acontece nos recreios e mais raramente em sala de aula (FORMOSINHO e SIMÕES, 2001; BORG, 1999), porém as pesquisas brasileiras revelam que as condutas agressivas acontecem principalmente em sala de aula (ABRÁPIA, 2002; FANTE, 2004).

Outro ponto de divergência detectado foi a atuação da equipe gestora na promoção de capacitação e orientação dos professores para lidar com o *bulismo* em sala de aula. Embora uma maioria reconheça a eficácia das práticas da equipe

de gestão em oferecer suporte teórico e prático para lidar com o fenômeno, 25% demonstra uma necessidade de apoio e orientação maior para resolver casos mais complexos existentes em algumas salas.

A equipe de gestão vem desenvolvendo um trabalho de capacitação dos professores para lidar com o fenômeno bullying, mas ainda podem desenvolver ações mais específicas que possam orientar os docentes a desenvolver estratégias que possam incorporar à sua prática cotidiana.

Pudemos perceber também que a grande maioria dos professores possui conhecimentos necessários para o desenvolvimento e manutenção de um programa de intervenção ao *bulismo* escolar. Embora de forma diversificada, desenvolvem práticas que têm contribuído para uma intervenção imediata no fenômeno dentro da sala de aula. Algumas práticas precisam ser aperfeiçoadas e outras precisam tornar-se mais incisivas e permanentes para que possam modificar os comportamentos agressivos que foram se banalizando no decorrer dos anos.

A equipe de gestão também tem consciência de que as práticas adotadas por alguns professores têm se mostrado bastante eficazes na intervenção e prevenção do bulismo escolar, visto que algumas situações resolvidas constantemente em sala de aula por esses professores são rotineiramente encaminhadas por outros para serem resolvidas pela direção da escola. Essa percepção demanda maiores esforços da gestão escolar em produzir mecanismos de acompanhamento, capacitação e orientação dos docentes que ainda encontram dificuldade nesse aspecto.

Porém é unânime entre gestores e professores o reconhecimento da gravidade do problema e da necessidade de intervenção para prevenir e reduzir o bulismo escolar.

Nessa ótica de prevenir e reduzir o *bulismo* escolar, é indispensável a soma de esforços de toda a comunidade escolar, trocando experiências que possam dinamizar as práticas futuras e que sirvam de auxílio aos professores para uma intervenção específica e, também à instituição, para a implementação e manutenção de um programa eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do bulismo como violência intrínseca nos relacionamentos interpessoais levou-nos a reflexões que podem orientar a prática educativa de gestores e professores no combate a este fenômeno. Além de apresentar os resultados da pesquisa, esperamos contribuir para que este tema seja amplamente discutido nas escolas e a ele seja dado enfoque pedagógico e metodológico capaz de ajudar milhares de crianças e jovens envolvidas em situações de bulismo escolar.

Dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, procuramos identificar as práticas educativas de intervenção utilizadas por gestores e professores na prevenção e redução do bulismo escolar. Com base nos pressupostos teóricos, pudemos caracterizar os instrumentos pedagógicos e normativos que orientam o trabalho dos educadores na condução de uma prática educativa, conscientes da presença do bulismo nos relacionamentos interpessoais e enfatizar a necessidade da intervenção do adulto para a superação deste fenômeno.

Percebemos, claramente, a preocupação da equipe escolar, através dos objetivos, ações e metas explícitos no Plano de Gestão e Proposta Pedagógica, porém algumas práticas gestoras e docentes não concretizam esses ideais, por falta de orientação firme e constante dos gestores, pelo despreparo de alguns docentes, pelos problemas intra e extra-escolares enfrentados pelos alunos e pela dificuldade dos pais em aceitar publicamente os papéis assumidos por seus filhos em agressões de bulismo, procurando a escola e ajudando a equipe escolar a combater esse “mal” que contamina o ambiente escolar. Essa atitude coletiva e consciente de todos os educadores (gestores, professores e pais) cria um ciclo de intervenção, uma rede social, que pode auxiliar na prevenção e redução do bulismo escolar.

Por esta caracterização, é possível afirmar que a prática de gestores e professores deve ser orientada pelo Projeto Político Pedagógico da escola, o qual precisa reunir as intenções e propósitos de todos os participantes do processo escolar. Além disso, a equipe escolar precisa fundamentar sua prática nos conhecimentos teóricos produzidos até o presente momento como base para a capacitação pessoal e profissional e para a promoção de ações intervencionistas.

Constatamos também que o Projeto Político Pedagógico precisa ser revisitado constantemente e precisa incorporar os aspectos cognitivos e intelectuais sem desmerecer os aspectos sociais, emocionais e relacionais. A educação precisa ser pensada numa perspectiva integral em que o sujeito seja respeitado como um ser em formação permanente.

Ao comparar a análise feita dos documentos pedagógicos e normativos com as entrevistas de gestores e professores, pudemos constatar a existência de um projeto específico de prevenção e redução do bulismo escolar no segundo semestre de 2005, com continuidade no primeiro semestre de 2006, porém este não se encontrava anexado em quaisquer desses atos escolares. Isto significa que a equipe escolar precisa rever o Projeto Político-Pedagógico da escola e validar suas intenções e ações em princípios e normas escolares.

Se há necessidade de adequação do Plano de Gestão, da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar para dar melhor suporte às ações dos gestores e professores na prevenção e redução do bulismo escolar, também é necessária a concretização das intenções conforme ali estabelecidas nestes documentos.

Ao identificar as práticas de intervenção utilizadas pelos gestores, ressaltamos a liderança do diretor da escola como condição necessária para a orientação das práticas dos professores. O vice-diretor e o professor coordenador pedagógico aparecem como membros ativos da equipe de gestão, responsáveis pela articulação entre o Projeto Pedagógico, os professores, alunos e a realidade sócio-cultural onde a escola está inserida. Muitas das concepções pedagógicas, apresentadas no decorrer deste estudo, puderam ser constatadas através das entrevistas realizadas, porém é permitido dizer que as discussões sobre o bulismo na escola precisam ser freqüentes e os atores educacionais devem rever constantemente suas práticas educativas.

Através das entrevistas com gestores e professores, foram obtidos dados que revelam a dissonância de idéias e práticas de intervenção relacionadas ao conhecimento e formas de percepção e atuação de gestores e professores. Essas divergências demonstram a necessidade de constantes debates sobre esta problemática, os quais fomentem práticas eficientes de prevenção e redução do bulismo escolar, com base em informações reais do cotidiano escolar.

Situação semelhante à dos gestores acontece em relação às práticas dos professores na prevenção e redução do bulismo escolar evidenciadas pelos

resultados apresentados no capítulo 4. O conhecimento dos professores sobre a dinâmica do bullying permite a percepção do fenômeno na sala de aula ou em outros locais da escola, identificando os envolvidos nas agressões, porém a qualificação do professor para agir eficazmente está condicionada à autoridade reconhecida por agressores e vítimas. Sua autoridade de educador faz com que muitas vítimas procurem sua ajuda confiando na eficácia de sua intervenção e inibe a prática dos agressores. Os professores reconhecem que suas práticas são mais eficazes em situações menos complexas e que em casos individuais ou coletivos precisam do apoio da equipe de gestão para solucionar o problema. Por isso a prevenção e a redução do bullying escolar não podem estar alicerçadas em ações ocasionais, promovidas de forma isolada pelos educadores e que esperam resultados imediatos através de soluções simplistas.

Pela observação da ação dos professores, pudemos constatar ainda que a equipe escolar é constituída por alguns docentes que desenvolvem práticas educativas *antibulistas* mais eficazes do que outros. Reconhecendo este aspecto, são pertinentes as seguintes indagações: A gestão escolar conseguirá promover a eficácia das práticas de prevenção e redução do bullying escolar mesmo enfrentando a diversidade de formas de intervenção? Os professores que se mantêm alheios às situações de bullying em sala de aula não possuem habilidades, não recebem orientações específicas para lidar com este fenômeno ou realmente acreditam este não ser seu campo de atuação? Qual é a importância da família para a superação das práticas agressivas dentro do ambiente escolar?

Outras questões que precisam ser analisadas: As estratégias utilizadas por gestores e professores estavam condicionadas ao fato de estarem sendo investigados e observados durante esta pesquisa? Caso não haja prosseguimento de um projeto específico de intervenção ao bullying escolar, a atuação destes profissionais será a mesma sem o acompanhamento e observação de um pesquisador? Por isso a proposta de integrar o Projeto de Prevenção e Redução do Bullying Escolar ao Projeto Político-Pedagógico, além de conferir maior seriedade à equipe escolar, garante a continuidade das ações do primeiro e o aperfeiçoamento do segundo.

As questões suscitadas levantam novas hipóteses e respondê-las não foram propósitos do presente estudo, mas requerem novas investigações para

aprofundar e trazer novas luzes ao aprimoramento da prática docente na prevenção e redução do bullying escolar.

Todas as constatações acima são pertinentes ao consideramos o trabalho coletivo da escola e a necessidade de formação permanente da equipe escolar, além do engajamento e da participação dos alunos, pais e membros da comunidade para a prevenção e redução do fenômeno do bullying no contexto escolar.

Mais do que desenvolver um projeto de intervenção no bullying escolar, a equipe escolar precisa construir suas práticas educativas, pautadas no respeito à dignidade e às individualidades dos seus alunos. A complexidade das relações humanas precisa ser compreendida a partir das visões de quem agride, de quem é agredido e de quem presencia as agressões. Essa compreensão oferece um sentido da totalidade do fenômeno e permite a tomada de decisões que levem à superação dos conflitos que emergem da intolerância e da dificuldade de conviver em sociedade.

Diante dos resultados obtidos, podemos afirmar que a prevenção do bullying na escola precisa ser construída cotidianamente e a equipe escolar possa acompanhar as transformações que ocorrem constantemente nas relações sociais dentro do contexto escolar. Para que este tema alcance a amplitude e a profundidade desejadas, será necessária a continuidade de novos estudos que pesquisem a eficácia da intervenção de gestores e professores para prevenir e reduzir o bullying escolar. Isto nos leva a crer que esta e novas pesquisas a serem realizadas poderão contribuir para que essa problemática seja mais bem compreendida e o tema ganhe inserção nos currículos e projetos pedagógicos de todas as escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das Gr. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ABRAMOVAY, M. (coord.) **Escolas Inovadoras**: experiências bem sucedidas em escolas públicas: versão resumida. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cad. CEDES, v. 19, n. 47, p. 1-7, dez. 1998.

BANKS, R. **Bullying in schools**. Eric clearinghouse on elementary and early childhood education champaign IL, abr., 1997. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 15 aug. 2005.

BEAUNDOIN, M. ; TAYLOR, M. **Bullying e Desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANCALEONI, A. P. L. ; PINTO, J. M. de R. Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar: uma abordagem etnográfica. **Cad. Ed. FaE/UFPel**, Pelotas. v. 10, jan./jun. 2001.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, ACS, p. 12-13, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORG, M. G. The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. **Educational Research**, Malta, v. 41, n. 2, p.137-154, fev. 1999.

BRINCADEIRAS de Mau Gosto - amiguinhos da onça”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2003. Folhateen, p. 06.

CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo?** São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares**. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

_____. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p.1227-1249, set./dez. 2004.

FERNANDEZ, I. **Prevención de Violencia y Resolución de Conflictos**. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea, 1999.

FORMOSINHO, M. das D.; SIMÕES, M. da C. T. O bullying na escola: prevalência, contextos e efeitos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. 35, n. 2, p. 65-82, 2001.

GOMES, D. M. **Competências e habilidades do diretor**. Campo Grande: UCDB, 2003.

GOTTHEIL, N. F.; DUBOW, E. F. The interrelationships of behavioral indices of bully and victim behavior. In Annual Conference of the American psychological association, in Washington, 108 th, aug. 2000. **U.S. Department of Education**. Washington: Education Resources Information Center (ERIC), Aug. 2000, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.unesco.br>>. Acesso em: 20 jul. 2005.

GUIDALLI, B. Um basta à violência. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v.9, n. 34,37-43, maio/jul. 2005.

JORNAL DIRETOR UDEMO. **Violência Escolar**. v.6, n. 6, nov. 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEÃO, G. M. P. Violência na escola: um desafio à gestão democrática da educação. **Caderno CEAS**, n. 188, Salvador, jul./ag. 2000.

LÜCK, H. (org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun.2000.

_____. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/gestao_escolal/gestao.doc>. Acesso em: 13 ago. 2005.

MALDONADO, M. T. **Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência**. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIRANDA, I. L. de. Processo educativo: A praxis intencional e o resgate da cidadania. **Revista Faculdade da Educação**, v. 24, n. 1, p. 1-11, jan./jun., 1998.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

MUNARIN, José Carlos. **O papel do gestor na prevenção ao bulismo escolar**. 2003. 46f. Monografia (Gestão Educacional) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Presidente Prudente.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. 2. ed. Madrid: Morata, 2004.

_____. **Bullying at School: what we know and what we can do**. 18. ed. U.S.A: Blackwell , 2005.

ODÁLIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

OUTEIRAL, J.; CERZER, C. **O mal estar na escola**. Rio de Janeiro: REVINTER, 2003.

PEREIRA, B.O. et al. **Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola**. Lisboa: Editora FMH, 1997.

REARDON, B. A. Responding to a major problem of adolescent intolerance: bullying. **Sweden Peace Education miniprints**, n. 82, p. 1-14, mar., 1996.

PIACATU. Regimento Escolar da E.E. Profª Cinelzia Lorenci Maroni. Dispõe sobre as normas de organização e funcionamento da escola. **Regimento Escolar**. [s. n.] Piacatu: Regimento Escolar, p. 1-80, 2003.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional em uma escola de mudança**. São Paulo: Thomson/Pioneira, 2002.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCHÄFER, M. Abaixo os valentões. **Viver mente & cérebro: Revista de Psicologia, Psicanálise , Neurociências e Conhecimento**. São Paulo, Ano XIII, n. 152, p. 78-83, set. 2005.

SELTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SMITH, P. K.; MADSEN, K. C. Action against bullying. In: Biennial Meeting of the Internacional Society for the study of behavioural Development, 14 th, August, 1996, Canadá. **U.S. Departament of Education**. Canadá: Education Resources Information Center (ERIC), aug. 1996, p. 1-11. Disponível em: <[http:// www. Unesco.br](http://www.Unesco.br)>. Acesso em: 20 jul. 2005.

STAKE, R. E. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

CRUZ, G. B. A escola e seu projeto político-pedagógico. **Revista do Projeto Pedagógico 2005**. São Paulo, p. 9-11, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DO PLANO DE GESTÃO

A- Aspectos a serem investigados:

1- Além da intelectual, estão previstas ações que mobilizem outras dimensões da formação humana?

2 - Quais são as ações previstas nestes documentos para a formação do sujeito, tendo em vista os aspectos individuais e relacionais dos alunos?

3- Quais são as práticas educativas propostas aos profissionais da educação para a formação integral do ser humano?

4- Existe alguma ação específica para a prevenção e redução do *bulismo* escolar?

5- Se não existe, quais são as ações que contribuem para a promoção da convivência social e de um ambiente de paz?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ANÁLISE DO REGIMENTO ESCOLAR

A- Aspectos a serem investigados:

- 1) O *bulismo* aparece como ato indisciplinar nas Normas de Convivência?
- 2) Se não aparece diretamente, quais são as atitudes transgressoras previstas para situações de relacionamentos interpessoais?
- 3) Quais são as normas que orientam a prática dos profissionais da educação para facilitar o convívio entre os alunos?
- 4) Quais são as sanções previstas para os alunos que infringem as normas escolares em relação aos conflitos interpessoais?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS GESTORES

A- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

1. Sexo: _____ 2. Idade: _____

3. Tempo de Serviço no Magistério			4. Tempo de Serviço como Gestor		
1 a 5 anos	6 a 10 anos	Mais de 10 anos	1 a 5 anos	6 a 10 anos	Mais de 10 anos

B. QUESTÕES BÁSICAS:

5) Você tem constatado, pela observação do dia a dia de sua escola, a presença da violência manifesta na forma de *bulismo*? Em caso afirmativo, como você considera o fenômeno?

6) No caso de considerar o fenômeno já bastante grave, você já aplicou algum instrumento de pesquisa para detectar as várias formas de manifestação do *bulismo* em sua escola?

7) No caso de ter aplicado um instrumento de pesquisa, este foi elaborado por sua equipe ou se serviu de um já existente?

8) Se foi aplicado algum instrumento, quais foram os principais resultados da pesquisa?

9) Se foi feita a pesquisa, quais foram as ações e estratégias propostas pela equipe diretiva e docente para prevenir e reduzir o *bulismo* escolar?

9) No caso de presença do *bulismo* em sua escola, em que ambientes escolares ele se manifesta?

10) Geralmente, os professores procuram resolver o problema do *bulismo* em sala de aula ou o encaminham para você resolver?

11) Existe alguém responsável em supervisionar os alunos no pátio ou em outros ambientes escolares fora da sala de aula?

12) Há pais voluntários na prevenção e redução do *bulismo* escolar?

13) Há alunos voluntários na prevenção e redução do *bulismo* escolar?

14) Existe no âmbito escolar um processo de capacitação/formação/orientação para a comunidade escolar sobre o fenômeno *bulismo* e as formas de preveni-lo e reduzi-lo?

15) Quando você percebe que se trata da prática de *bulismo*, que iniciativas toma em relação:

a- aos envolvidos diretamente.?

b- ao grupo-classe?

c- aos pais dos alunos

16) Quais são as conseqüências para os agressores, levando em consideração os aspectos pedagógicos e normativos?

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DOCENTES

A-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

1. Sexo: _____ 2. Idade: _____

3. Disciplina que leciona: _____

4. Tempo de serviço no magistério:

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() Mais de 10 anos

B- QUESTÕES BÁSICAS:

5) Como você vê, hoje, a violência dentro do contexto escolar? Você consegue diferenciar a violência em geral do *bulismo* escolar?

6) Em sua opinião, qual é o local onde mais acontece o *bulismo* escolar?

7) Em suas aulas quais são as formas de *bulismo* que acontecem com mais frequência?

8) É possível identificar os papéis assumidos pelos alunos diante da prática de *bulismo* escolar? Essa prática é reconhecida através da ação do agressor, da vítima ou dos espectadores?

9) Como você reage quando percebe que um ou mais alunos estão praticando *bulismo* na sala de aula?

10) Que práticas você considera mais eficazes para prevenir e reduzir o *bulismo* escolar?

11) Você se sente preparado para intervir nas situações de *bulismo* que acontecem dentro da sala de aula?

12) Quando não consegue lidar com a situação, o que faz?

13) você tem recebido orientação dos gestores para lidar com o *bulismo* em sala de aula?

14) Você acha importante que haja uma intervenção ao *bulismo* escolar? Por quê?

APÊNDICE E- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO AOS DOCENTES NAS SALAS DE AULAS

A- ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

1) Como os docentes lidam com os conflitos, relacionados ao *bulismo* escolar:

- a- Procuram resolver o conflito?
- b- Ou encaminham para a diretoria?

2) Qual é a atitude do professor diante dos envolvidos no *bulismo* escolar:

- a- agressores
- b- vítimas
- c- espectadores

3) Práticas de intervenção adotadas pelos professores para a prevenção e redução do *bulismo* escolar

4) O professor demonstra estar preparado para lidar com as situações de *bulismo*?

5) Existe uma coerência entre as ações declaradas e as observadas?

ANEXOS

ANEXO 1 – EXCERTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

[...]

CURSOS EM FUNCIONAMENTO NA ESCOLA

- Ensino Fundamental – Ciclo II
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos – Projeto Telecurso – Ensino Fundamental e Médio

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

- Período da manhã: 6:00 às 12:00 horas
- Período da tarde: 12:00 às 18:30 horas
- Período noturno: 18:30 às 23:00 horas

HORÁRIO DE AULAS

Período da manhã: 7:00 às 12:20 h
 Período da tarde: 12:30 às 17:50 h
 Período noturno: 19:00 às 23:00 h

[...]

II – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- valorização do profissional da educação escolar;
- gestão democrática do ensino público, na forma da Lei nº 9394/96 e da legislação dos sistemas de ensino;
- garantia de padrão de qualidade;
- valorização da experiência extra-escolar;
- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

III – ANÁLISE DA UNIDADE ESCOLAR

a) SÓCIO – ECONÔMICO – CULTURAL – EDUCACIONAL

Núcleo de Direção

[...]

O estilo de gestão escolar desenvolvido na Escola é o democrático, envolvendo a participação efetiva de todos os segmentos: funcionários, professores, alunos, pais de alunos, colegiados, instituições auxiliares e a comunidade, tendo em vista o planejamento,

organização, coordenação, avaliação e integração entre todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

Núcleo Técnico-Pedagógico

[...]

A Professora Coordenadora vem desempenhando suas funções com competência e seriedade. Procura de maneira objetiva, sanar os problemas que surgem no cotidiano da escola, estando sempre atento aos assuntos voltados aos alunos e professores. Tenta evitar a evasão, visitando os alunos que estão faltando muito, para saber os motivos das ausências, assim estimulam e resgatam a auto-estima dos mesmos. Desenvolvem com afinco a parte pedagógica orientando e apoiando os professores. Nas HTPCs exercem seu papel com liderança, delegando tarefa à equipe, norteando as atividades como: leituras de textos de interesse da maioria (subsídios, propostas, PCNs, artigos de jornais e revistas) e ouvindo o que a equipe tem a dizer ou a propor.

[...]

B – DIAGNÓSTICA – PEDAGÓGICA

Projetos

Os projetos previstos na Proposta Pedagógica/2004 foram desenvolvidos com êxito, sendo que alguns serão reformulados e terão continuidade neste ano letivo.

Normas de convivência

As normas de gestão e convivência visam sustentar as relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da escola, fundamentando-se em princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.

No ano anterior foi feito um trabalho de conscientização de toda a equipe escolar visando à melhoria das relações profissionais e interpessoais através de:

- avaliação do trabalho desenvolvido por toda a equipe escolar: direção, professores, funcionários, buscando o aprimoramento dos serviços prestados;
- elaboração, pelos alunos, do contrato de convivência;
- reelaboração, pelos professores e funcionários, das normas comuns a serem seguidas por todos os professores;
- leitura e reflexão de frases e mensagens semanalmente;
- atividades sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- realização de palestras;
- semana de auto-estima;
- Projeto: No Bullying.

Metas

A equipe da Escola procurou atingir, na sua maioria, todas as prioridades e metas estabelecidas na Proposta Pedagógica, sendo que as mesmas foram desenvolvidas com um bom nível de execução; porém algumas só foram atingidas parcialmente uma vez que alguns resultados só surgem a longo prazo. Cabe para este ano o aprimoramento das metas não atingidas em sua totalidade, como também a adequação das mesmas para que possamos atender as necessidades da clientela atual.

Relações Interpessoais (Pontos positivos/negativos)

As relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da Escola são satisfatórias e como pontos positivos podemos destacar:

- dedicação profissional;

- assiduidade;
- interesse e boa vontade;
- bom relacionamento.

Como pontos negativos, em relação aos gestores, professores e funcionários, verificamos que alguns aspectos necessitam ser sanados, visto que ainda há uma pequena parcela de profissionais que:

- mantêm uma postura individualista, não executando as ações decididas pelo coletivo, dificultando a sintonia e o trabalho de equipe;
- demonstram pouca ética profissional tendo dificuldades em separar o profissional do pessoal;
- possuem pouca desenvoltura e receptividade às críticas e sugestões que lhes são apresentadas;
- apresentam posturas diferenciadas em relação aos alunos.

[...]

IV – OBJETIVOS DA UNIDADE ESCOLAR

GERAIS

Os objetivos do ensino devem convergir para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e demais normas complementares.

São objetivos desta escola, além daqueles previstos na Lei Federal nº 9.394/96:

- elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- tornar o aluno crítico através de reflexão, para melhor exercer a cidadania de forma consciente e participativa;
- proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;
- estimular em seus alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade;
- promover a integração escola/família/comunidade;
- capacitar professores para um processo de formação contínua que lhes possibilitem acompanhar a dinâmica do movimento científico e cultural em que estão inseridos para que dele possam participar e nele interferir.

CURSOS

1- ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político da tecnologia, das artes e dos valores que fundamenta a sociedade;
- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

2- ENSINO MÉDIO

O ensino médio, etapa final da educação básica, tem por finalidades:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- O aprimoramento do educando como pessoa

humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

[...]

PRIORIDADES/METAS

Analisando os principais problemas detectados pela equipe escolar, as prioridades e metas para o ano de 2006 serão:

PRIORIDADES

- Elevação do nível de aprendizagem dos alunos;
- redução das taxas de evasão e retenção;
- capacitação docente em serviço;
- melhoria das relações interpessoais e elevação da auto-estima;
- promoção e elevação das ações de protagonismo e de voluntariado dos jovens estudantes;
- conscientização da importância do papel da família na formação de seus filhos, além de assumir a responsabilidade por ele e o cumprimento de seus deveres;
- ênfase nas atividades de leitura e escrita;
- dinamizar o Projeto Escola da Família;
- fazer com que os alunos aprendam a conviver a respeitar as diferenças sociais, culturais, religiosas, raciais, etc.;
- valorização do corpo docente.

METAS

- estimular a diversificação das práticas docentes através da capacitação em serviço, nos HTPCs, Reuniões Pedagógicas e Orientações Técnicas;
- promover uma maior integração entre os componentes curriculares através de um trabalho contextualizado e interdisciplinar ;
- priorizar em todas as áreas e disciplinas os problemas de aprendizagem em relação à escrita e interpretação de textos e interpretação de gráficos, tabelas e dados;
- promover maior aproveitamento dos diferentes espaços escolares, recursos didático-pedagógicos, bem como os recursos tecnológicos existentes na U.E.;
- introduzir a avaliação diagnóstica, na qual as provas, se transformem em material de análise com a classe, com vistas à valorização do erro, enquanto momento de correção e aprendizagem;
- acompanhar os resultados da aprendizagem de cada classe ou aluno, através da análise coletiva em Conselho de Classe ou HTPCs, reuniões com alunos e classes, analisando gráficos e ou outros registros, propondo medidas de intervenção e ações para corrigir as dificuldades encontradas; (intensificação das atividades de recuperação contínua e aprimoramento dos Projetos de Recuperação Paralela);
- promover contatos com ambientes culturais e naturais da região, através da realização de excursões;
- promover o desenvolvimento de atividades de protagonismo juvenil: projetos para enriquecimento da aprendizagem, da leitura e da expressão artística: teatro e atividades culturais artísticas e esportivas visando maior engajamento do aluno, crescimento intelectual e solidário e elevação da auto-estima;
- incentivar o desenvolvimento de ações de voluntariado a serem vivenciadas pelos alunos, pais e comunidade;

- resgatar os valores pessoais essenciais da conduta humana, principalmente a ética, solidariedade, respeito mútuo e diálogo;
- despertar o amor à vida, conscientizando os alunos da importância da preservação da sua saúde física e mental, bem como do ambiente em que vivem;
- promover reuniões e palestras para conscientizar os pais da importância de sua atuação na formação de seus filhos;
- valorização do trabalho desenvolvido na U.E. e divulgação na mídia.

AÇÕES

- capacitação de professores nas HTPCs através de leituras, estudos, vídeos, teleconferências e outros subsídios para discussões, reflexões pedagógicas e troca de experiências;
- realização de Reuniões Pedagógicas e Orientações Técnicas com Supervisores e A.T.Ps da Oficina Pedagógica;
- realização de palestras, reuniões e cursos de capacitação com professores especializados;
- acompanhamento da atuação dos professores oferecendo suporte específico no desenvolvimento de estratégias diversificadas e instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- análise dos indicadores da avaliação externa (SARESP/ENEM) e dos indicadores do CIE (taxas de promoção, retenção e evasão);
- desenvolvimento de atividades de recuperação contínua e paralela proporcionando acompanhamento pedagógico diferenciado aos alunos que apresentam defasagens ou dificuldades de aprendizagem;
- realização de campanhas educativas de higiene, saúde, postura, articulação e prevenção;
- realização de excursões culturais e de lazer;
- promoção de atividades culturais, esportivas e de lazer envolvendo alunos e a comunidade;
- envolvimento do Grêmio Estudantil, APM e Conselho de Escola em todas as ações desenvolvidas pela Escola;
- capacitação para o pessoal de apoio através de reuniões, palestras, etc.;
- incentivo aos alunos para desenvolverem projetos voluntários e de iniciativa própria;
- dinamizar o Projeto Escola da Família nos finais de semana, para realização de eventos de caráter cultural, práticas e recreativas ou desportivas.
- utilização de todos os recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita em todos os componentes curriculares.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

PROJETOS ESPECIAIS

Durante este ano letivo serão desenvolvidos projetos interdisciplinares, com o objetivo de estabelecer vínculos temáticos entre os componentes curriculares e mostrar aos alunos que os conhecimentos são campos de estudos interdependentes.

Cada professor ou área terá um projeto sob a sua responsabilidade, o(a) qual contará com a participação de outros professores e de outras áreas. O resultado deste trabalho será avaliado no decorrer de sua realização e após a sua conclusão. Os projetos propostos são os seguintes:

Campanha da Fraternidade – Solidariedade e Paz

Melhor Desempenho/Melhor Freqüência

Recreio em Ação

Prevenção também se ensina

Tecendo a Leitura

Ética e Cidadania
 Informática Ativa
 Consciência Cidadã
 Narratividade – contando e transformando estórias
 Adote uma nascente
 Sexualidade
 Astronomia
 Idade Média – 60 anos – História da [...]
 Parlamento Jovem Paulista
 Perfil da Mulher na Literatura
 Eletricidade
 Transformações Químicas
 Geometria
 Escola da Família
 Projetos de Recuperação

PARCERIAS

Participação nos eventos promovidos pela S.E., conforme cronograma de eventos /2006;
 Participação no Projeto Parlamento Jovem Paulista;
 Participação dos alunos nos projetos Agente Jovem e Espaço Amigo, desenvolvidos pelo Fundo Social de Solidariedade;
 Realização, em conjunto com o Centro de Saúde, de campanhas educativas e de prevenção (Dengue, Leishmaniose, Saúde Bucal e outros);
 Realização, em conjunto com a Igreja, da Campanha da Fraternidade e Semana da Família.

Realização, em conjunto com a EMEI Profª. [...] e EMEF Prof. [...], de palestras, reuniões e cursos para professores, funcionários, alunos e pais;
 Participação em Olimpíadas;
 Participação na Maratona Cívico Cultural “Semana da Pátria”, promovida pela Loja Maçônica “Estrela Noroeste do Brasil”, em Penápolis;
 Participação no Projeto do Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Aguapeí e Peixe – Semana da Água.

TRABALHO VOLUNTÁRIO COM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Monitores de Informática;
 Atividades culturais, artísticas e esportivas;
 Outras ações ou projetos planejados, posteriormente, pelos alunos.

EVENTOS PEDAGÓGICOS

1º BIMESTRE:

Dia 14/02 – Realização de atividades para recepção dos alunos e pais;
 Campanha da Fraternidade: Solidariedade e Paz.
 Dia D de combate à dengue;
 Comemoração Cívica – Tiradentes;
 Dia mundial da Saúde;
 Dia Mundial da Água;
 Participação no Campeonato Escolar de Esportes do Estado de São Paulo;
 Campeonato interclasses;
 Realização de palestras;
 Recreio dirigido (videokê, TV, música, jogos e homenagem aos aniversariantes);
 Agita galera;

Eleição do Grêmio Estudantil;
 Leitura de mensagens e orações no início dos períodos;
 Culto semanal da Bandeira;
 Exposição das atividades realizadas pelos alunos, nas reuniões de pais;
 Escola da Família;
 [...] Fest

2º BIMESTRE:

Comemoração Cívica – Dia do Trabalho;
 Homenagem às Mães;
 Dia dos Namorados;
 Realização de palestras;
 Leitura de mensagens e orações no início dos períodos;
 Excursões Culturais;
 Olimpíada de Astronomia;
 Festival de danças, teatro e música;
 Participação no Campeonato Escolar do Estado;
 Campeonato interclasses e jogos amistosos;
 Recreio dirigido (videokê, TV, música, jogos e homenagem aos aniversariantes);
 Gincanas esportivas e culturais;
 Culto semanal da Bandeira
 Exposição das atividades realizadas pelos alunos, nas reuniões de pais;
 Premiação do Projeto: Melhor desempenho e Melhor frequência;
 Festa Junina.

3º BIMESTRE:

Homenagem aos Pais;
 Dia do Estudante;
 Semana da Família;
 Participação na Maratona Cívico-Cultural em Penápolis;
 Comemoração Cívica – Independência do Brasil;
 Aniversário da escola – 60 anos (20/09)
 Parlamento Jovem Paulista;
 Excursões Culturais;
 Leitura de mensagens e orações no início dos períodos;
 Apresentação de danças e peças teatrais;
 Participação no Campeonato Escolar de Esportes do Estado de São Paulo;
 Campeonato interclasses e jogos amistosos;
 Recreio dirigido (videokê, TV, música, jogos e homenagem aos aniversariantes);
 Culto semanal da Bandeira;
 Exposições das atividades realizadas pelos alunos, nas reuniões de pais.

4º BIMESTRE:

Semana da Criança;
 Dia do Professor;
 Atividades que discutam o Estatuto da Criança e do Adolescente;
 Excursões Culturais;
 Semana da Água;
 Aniversário do Município;
 Comemoração Cívica – Proclamação da República;
 Campeonato interclasses;
 Gincanas esportivas e culturais;

Coral de Natal;

Culto semanal da Bandeira

Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, nas reuniões de pais;

Recreio dirigido (videokê, TV, música, jogos e homenagem aos aniversariantes);

Apresentação de danças e peças de teatro;

Leitura de mensagens e orações no início dos períodos;

Premiação do Projeto: Melhor desempenho e Melhor frequência.

ANEXO 2 – EXCERTOS DO PLANO DE GESTÃO

I – IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

- Nome da Escola:- [...]

Ato de criação e instalação :- O grupo Escolar de (...) foi criado por Decreto de 11/09, publicado a 12/09 e instalado a 20/09/1945

- Endereço:- [...]

- Telefone: [...]

Fax: [...]

- Diretoria de Ensino: Região de Birigui

- Direção: [...]

- CURSOS E MODALIDADES DE ENSINO EM FUNCIONAMENTO NA ESCOLA

- Ensino Fundamental – Ciclo II

- Ensino Médio

- Educação de Jovens e Adultos – Projeto Telecurso – Ensino Fundamental e Médio

– HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Período da manhã: 6:00 às 12:00 horas

Período da tarde: 12:00 às 18:30 horas

Período noturno: 18:40 às 22:40 horas

- HORÁRIO DE AULAS

Período da manhã: 7:00 às 12:00 h

Período da tarde: 12:00 às 17:30 h

Período noturno: 18:40 às 22:40 h

II – ANÁLISE DA UNIDADE ESCOLAR

A – HISTÓRICO DA UNIDADE ESCOLAR

O grupo Escolar de [...] foi criado por Decreto de 11/09, publicado a 12/09 e instalado a 20/09/1945, atendendo alunos da 1ª a 4ª série do Ensino Primário.

O Ginásio Estadual de [...] foi instalado em 15/03/1965, tendo entrado em funcionamento no dia 24/03/1965, atendendo alunos da 1ª a 4ª séries Ginasiais.

Os dois estabelecimentos funcionaram separadamente até 1976, quando de acordo com a Resolução S.E. nº. 21 de 23, publicada a 24/01/1976 ocorreu a fusão do Grupo Escolar de [...] com o Ginásio Estadual de [...], recebendo a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º graus de [...], atendendo alunos da Pire escola, dá 1ª à 8ª séries do 1º grau e da 1ª à 3ª Séries do 2º Grau. No ano de 1979 foi instalado profissionalizante Técnico em Contabilidade que funcionou até o ano de 1981 e no ano de 1968 foi instalado o curso profissionalizante Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério que funcionou até o ano de 1998.

No ano de 1986 a E.E. P.S.G. de [...] passou a denominar-se EEPG Profª. [...], conforme o Decreto 26.198 de 06, publicado a 07/11/1996, em homenagem a uma das primeiras professoras do Grupo Escolar.

No dia 07/04 deste ano foi firmado pelo município, o convênio de Programa de Ação de Parceria Educacional com o Estado para o atendimento do Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª séries, funcionando a partir de 01/05 na EMEF. Prof. [...].

Atualmente a E.E.Profª. [...] mantém o curso de Ensino fundamental – Ciclo II (5ª à 8ª séries); o curso de Ensino Médio (1ª à 3ª séries) e o Projeto Telecurso 2.000 (Ensino Fundamental – 5ª à 8ª séries e Ensino Médio).

A Escola exerce um papel social muito importante dentro do contexto do Município, realizando um trabalho em conjunto com as escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, a Creche “[...]”, o Fundo Social de Solidariedade, o Conselho Paroquial, o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, o Centro de Saúde, e o Interact Clube.

O Número de alunos tem aumentado a cada ano e percebe-se claramente a valorização da Escola pela Comunidade que tem demonstrado maior interesse pelas atividades escolares e também pela procura de vagas por pessoas com defasagem idade/série, que haviam abandonado os estudos, principalmente os alunos que estão freqüentando as aulas do Telecurso 2000.

[...]

Projetos

Os projetos previstos na Proposta Pedagógica/2002 foram desenvolvidos com êxito, sendo que alguns serão reformulados e terão continuidade neste ano letivo.

Normas de convivência

As normas de gestão e convivência visam sustentar as relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da escola, fundamentando-se em princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.

No ano anterior foi feito um trabalho de conscientização de toda a equipe escolar visando a melhoria das relações profissionais e interpessoais através de:

- estudo e reflexão sobre os direitos e deveres da direção, professores, funcionários, alunos e pais de alunos;
- elaboração, pelos alunos, do contrato de convivência;
- reelaboração, pelos professores e funcionários, das normas comuns a serem seguidas por todos os professores;
- leitura e reflexão de frases e mensagens semanalmente;
- atividades sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- realização de palestras.

Metas

A equipe da Escola procurou atingir, na sua maioria, todas as prioridades e metas estabelecidas na Proposta Pedagógica, sendo que as mesmas foram desenvolvidas com um bom nível de execução; porém algumas só foram atingidas parcialmente uma vez que alguns resultados só surgem a longo prazo. Cabe para este ano o aprimoramento das metas não atingidas em sua totalidade, como também a adequação das mesmas para que possamos atender as necessidades da clientela atual.

Relações Interpessoais (Pontos positivos/negativos)

As relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da Escola são satisfatórias e como pontos positivos podemos destacar:

- dedicação profissional;
- assiduidade;

- interesse e boa vontade;
- bom relacionamento.

Como pontos negativos, em relação aos gestores, professores e funcionários, verificamos que alguns aspectos necessitam ser sanados, visto que ainda há uma pequena parcela de profissionais que:

- apresentam pouco envolvimento com a Proposta Pedagógica da U.E. dificultando o trabalho coletivo;
- demonstram pouca ética profissional tendo dificuldades em separar o profissional do pessoal;
- possuem pouca desenvoltura e receptividade às críticas e sugestões que lhe são apresentadas;
- apresentam posturas diferenciadas em relação aos alunos.

Em relação aos alunos e pais de alunos, destacamos:

- dificuldades de relacionamento no lar e na escola;
- baixa estima do aluno em relação à escola e seus colegas;
- comportamentos inadequados de alunos em algumas classes, prejudicando a aprendizagem;
- alunos mostram-se indisciplinados, não prestam atenção às aulas, não fazem as atividades extraclasse, faltam sem justificativas e mostram-se desinteressados;
- alunos demonstram pouca responsabilidade em relação aos seus deveres e compromissos;
- ausência de hábitos de leitura e contatos com a cultura;
- ausência (ou pouco) de incentivo e acompanhamentos dos pais nos estudos,

Analisando a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares, podemos perceber que muitos alunos são desmotivados a se co-responsabilizarem pela sua própria aprendizagem e, muitas vezes, o professor não consegue desenvolver metodologias que desperte nestes alunos o gosto pelo estudo. Essa desmotivação muitas vezes é gerada pela baixa estima e falta de perspectiva e de idealização de um projeto de vida.

- Os problemas de indisciplina dentro do ambiente escolar são gerados pela desestruturação familiar, pela situação econômico-socio-cultural e pela dificuldade dos professores em lidar com alunos desmotivados ou indisciplinados, resultando comportamentos inadequados em sala de aula e a evasão escolar.

- Os índices de repetência são baixos. Com a Progressão Continuada, os professores começaram a se preocupar mais com a aprendizagem do aluno do que com sua reprovação e passaram a valorizar as atividades de recuperação contínua, recuperação paralela e quando necessária, a Recuperação Intensiva nas Férias, porém alguns alunos têm se aproveitado das Progressão Continuada para dedicarem-se cada vez menos aos estudos.

- Em relação à evasão escolar, os índices concentram-se, nas séries noturnas, sendo que no período diurno, no ano anterior, não ocorreu nenhuma evasão.

- Pelos resultados do SARESP, podemos perceber que o nível de aprendizagem demonstrado pelos do diurno alunos está dentro dos índices da D.E., da Coordenadoria do Ensino do Interior e do Estado.

- Alguns pais de alunos não assumem a responsabilidade de acompanhar a vida escolar de seus filhos: não comparecem às reuniões; não cobram frequência regular às aulas ou nos Projetos de Recuperação e Reforço; não vêem a Escola como uma forma de ascensão social ou melhoria da qualidade de vida.

Essa parcela da sociedade não possui condições econômicas e sócio-culturais para oferecer a seus filhos o acompanhamento necessário para que os mesmos progredam nos estudos, ficando a cargo da Escola oferecer meios para tentar suprir esses problemas sociais.

A participação da Comunidade é excelente em relação as atividades culturais e de lazer que são desenvolvidas na Escola bem como em relação à participação no Conselho de Escola e A.P.M.

A Escola tem procurado atingir aos objetivos propostos por esta U.E.: dar acesso a todos os alunos, garantir a permanência dos alunos na Escola, oferecendo-lhes um ensino de boa qualidade para o próximo ano. Como resultados positivos podemos destacar:

- Trabalho coletivo dos professores da U.E., possibilitando a reflexão conjunta e a troca de experiências para enriquecimento do processo ensino-aprendizagem;
- Atuação dos professores Coordenadores Pedagógicos no atendimento e orientação aos professores, subsidiando-os com material e na metodologia desenvolvida;
- Melhoria no desempenho do Corpo Docente;
- Desenvolvimento de todos os Projetos e Ações programadas na Proposta Pedagógica;
- Rendimento escolar satisfatório e de modo geral maior participação dos alunos nas atividades escolares;
- Diminuição do índice de evasão escolar;
- Aquisição de material didático e pedagógico através de recursos da APM, FDE e FNDE;
- Valorização dos alunos que apresentam ótimo rendimento escolar e freqüência exemplar, através da realização de excursões culturais;
- Participação dos alunos na maratona Cívico cultural no Município de Penápolis e nos jogos escolares nas fases regionais e estadual;
 - Enriquecimento das aulas, através do uso dos programas da TV Escola; Um salto para o Futuro;
- Aquisição de mais 05 micro-computadores, 02 impressoras, 01 scanner, 01 câmera de vídeo, etc., e ampliação da Sala de Informática;
- Resultados satisfatórios com o desenvolvimento dos Projetos de Recuperação;
- Participação ativa dos professores nas Horas de Trabalho Pedagógico, promovendo a integração entre componentes curriculares e ou Áreas;
- Aplicação das provas do Saesp, visto que os resultados serviram como parâmetros às decisões pedagógicas da U.E.;
- Melhor utilização dos espaços escolares: quadra, biblioteca, laboratório, sala de informática;
- Desenvolvimento de ações voltadas à integração do aluno na Escola e melhoria das relações interpessoais;
- Utilização de jogos recreativos durante os intervalos do recreio;
- Como resultados negativos ou obstáculos encontrados nos últimos 03 anos, podemos apontar:
 - Maior índice de evasão no período noturno, ocasionado pelas desistências de alunos;
 - Distância de fábricas e indústrias de médio e grande porte, dificultando a realização de visitas e excursões pedagógicas;
 - Desinteresse por parte de alguns pais em relação ao rendimento escolar e freqüência de seus filhos;
 - Inadequação de algumas práticas docentes;
 - Desconsideração por parte de alguns alunos de normas estabelecidas pela equipe escolar, em relação a disciplina e participação nas aulas;
 - Inexistência de um projeto de formação continuada adequado as reais necessidades dos professores, especialmente do Ensino Médio;
 - Mercado de trabalho do município é insuficiente para atender a demanda de alunos que o Ensino Médio, levando-os a trabalhar em municípios vizinhos;
 - Poucas perspectivas quanto ao prosseguimento de estudos para a maioria dos alunos que concluem o Ensino Médio;
 - Realização de palestras e cursos com profissionais especializados, para a equipe da U.E.;
 - Realização de palestras com profissionais especialistas, para alunos e pais de alunos;
 - Maior envolvimento da comunidade através da participação na A.P.M., Conselho de Escola, reuniões, palestras, fóruns, teleconferências, etc.;

- Maior envolvimento dos alunos através da participação na A.P.M., Conselho de Escola, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, reuniões, palestras, fóruns, teleconferências, campanhas e eventos desenvolvidos pela Escola;
- Desenvolvimento de Projetos através de parceria: PROERD, Espaço Amigo, Agente Jovem, Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Aguapeí e Peixe, campanhas educativas e de preservação, Folha da Região;
- Capacitação de professores: Cursos de informática e Projeto: Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo;
- Capacitação da direção e professores coordenadores: cursos de informática: Circuito Gestão – Formação continuada dos Gestores de Educação;
- Exigência de maior escolaridade, por parte das fábricas e usinas da região, aumentando a demanda de alunos, principalmente no Projeto Telecurso 2000 – Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Incentivo à frequência às aulas, através da participação dos alunos no Programa Bolsa Escola;

C – SÓCIO ECONOMICO – CULTURAL EDUCACIONAL

Caracterização dos Alunos

A Escola atende 738 alunos matriculados no Ensino Fundamental – Ciclo II, Ensino Médio, EJA e Programa Profissão, assim distribuídos:

Período da manhã: - Ensino Fundamental, Ciclo II - 177 alunos

Período da tarde : - Ensino Fundamental, Ciclo II – 125 alunos
- Ensino médio – 47 alunos

Período noturno: - Ensino Fundamental, Ciclo II – 48 alunos

- Ensino Médio – 174 alunos

- E.J.A. – Projeto Telecurso Ens. Fundamental – 79 alunos

-Projeto Telecurso Ens. Médio – 52 alunos

Do total de alunos 367 são do sexo feminino e 371 do sexo masculino; os alunos do diurno estão na faixa entre 10 a 16 anos; os alunos do noturno entre 14 a 25 anos; os alunos do Projeto Telecurso 2000 entre 14 a 77 anos e os alunos do Programa Profissão entre 18 a 39 anos; 88% dos alunos residem na zona urbana e 12% na zona rural.

Os alunos da zona rural utilizam-se do transporte oferecido pela Prefeitura Municipal, sendo que os alunos da zona urbana usam veículo próprio ou fazem o percurso a pé, pois pela localização e extensão, o município não oferece transporte coletivo.

São crianças, pré-adolescentes, adolescentes e adultos com as características próprias da idade e interesses mais ou menos generalizados, em que podemos observar:

- uma carência econômica em torno de 30 à 40% dos alunos, sendo que uma grande parcela dos alunos necessitam de material escolar;

- apresentam boas condições de saúde e higiene;

- a maioria dos alunos moram com os pais em casas próprias, cedidas ou em casas populares;

- a religião predominante entre os alunos é a católica, mas percebe-se a proliferação de outras religiões;

- a Escola e a Comunidade atuam em conjunto, oferecendo opções de participação em atividades culturais e de lazer;

- nas horas de lazer a maioria dos alunos gosta de praticar esportes, conversar com os amigos, assistir TV, ouvir músicas, ler e alguns alunos participam de movimentos religiosos;

- a maior parte dos alunos não tem acesso a livros, revistas, jornais, etc. no ambiente familiar, chegando a Escola com uma bagagem e linguagem características de seu meio;

- na maioria, os alunos apresentam uma boa socialização em relação ao adulto, existindo uma parcela razoável que oferece dificuldades de relacionamento;

- a maioria dos alunos do diurno só estudam e a maioria dos alunos do noturno necessitam trabalhar para ajudar na renda familiar, dedicam-se à lavoura e pecuária, são diaristas e a minoria exerce funções no comércio e nas indústrias do município e das cidades vizinhas;
 - no horário diverso ao das aulas 15 alunos do período diurno participam do Projeto Espaço Amigo; 12 alunos do diurno e 24 do noturno participam do Programa Agente Jovem, programas desenvolvidos no Fundo Social de Solidariedade.
 - a Escola atende 22 alunos na Classe de Aceleração (8ª série D) – Projeto Ensinar e Aprender, visando superar a defasagem de aprendizagem/ idade/ série dos mesmos;
 - os alunos do diurno são, em grande parte, assíduos, porém no noturno uma boa parcela são faltosos, isso se explica pelo cansaço causado pelo trabalho, e a distância do local de trabalho provoca, às vezes, o atraso na primeira aula; com isso muitos deles tem de compensar ausências com trabalhos extra-escolares;
 - o índice de promoção, 93,22%, em nossa Escola é satisfatório, houve um aumento de 1,72% da taxa de retenção em relação ao ano anterior; a retenção maior está no Ensino Fundamental, Ciclo II, e Ensino Médio, período noturno, devido a frequência irregular.
 - o índice de evasão continua acentuado no noturno, porém diminuiu 1,40% em relação ao ano anterior;
 - a evasão no Ensino Médio, período noturno, ocorreu porque os alunos que não pretendem prosseguir os estudos após terminarem o curso, sentem-se sem perspectivas para concluí-lo;
 - as transferências expedidas são efetuadas por motivo de mudanças de município; porém algumas famílias mudam-se sem solicitar a transferência de seus filhos provocando assim o aumento da taxa de evasão;
 - está quase totalmente sob a responsabilidade da Escola, oferecer aos alunos o ensino-aprendizagem que venha de encontro às suas aspirações, uma vez que, parte dos pais não se dispõem a assumir papel compromissado como os objetivos da Escola devido a formação cultural;
- Apesar dos problemas acima citados, a maioria dos alunos têm demonstrado interesse pela escola, participando das atividades desenvolvidas com bom desempenho, criatividade e uma criticidade que vem desenvolvendo de forma gradativa;

Caracterização do Município

O Município de [...] inclui-se na Micro região de Araçatuba, com uma área de 216km², da qual 1,3 km² representa a área urbana e o restante 214,7 km² área rural, localizando-se na região Noroeste do estado de São Paulo e ao sul da Micro região de Araçatuba.

[...] distancia-se do Município de Birigui em linha reta 42 km, tendo como vizinhos os municípios de: [...].

O meio de transporte mais freqüentemente usado pela população do município é o particular (automóveis, motonetas, motocicletas, bicicletas, caminhões), possuindo ainda linhas de ônibus tanto das iniciativas privadas como pública que transporta passageiros para outros municípios.

Os meios de comunicação são: rádio, televisão, jornais, revistas, telefone, alto-falantes (instalados na torre da igreja desta cidade) e o correio.

Atualmente a população existente no Município é de 4.785 habitantes, dentre os quais 743 vive na zona rural e 4.042 na zona urbana, sendo 2.450 homens e 2.335 mulheres, segundo informações obtidas através do SIAB.

O Município de [...] tem sua base econômica fincada na agropecuária, indústria e comércio sendo constituída na sua maioria por “bóias-frias”, operários, diaristas, lavradores, pequenos proprietários de terras, comerciantes e poucos proprietários de micro-empresas.

A taxa de desemprego é de 20% da população economicamente ativa, no entanto, na época de colheita o número de desempregados reduz podendo chegar até 5%.

A maioria das famílias é numerosa, com renda familiar entre 1,5 e 2 salários mínimos, predominando as famílias de baixa renda, o que as levam a necessitar da mão de obra dos filhos, inclusive alguns em idade escolar, para a complementação do orçamento familiar.

O grau de instrução da maioria dos pais corresponde ao nível do antigo primário (4ª série do Ensino Fundamental), sendo que, uma minoria concluiu o Ensino Médio ou Curso Superior. Após o funcionamento do Projeto Telecurso 2000, muitos pais retornaram a escola para concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

Em relação à participação dos pais na escola, podemos notar um grau de envolvimento maior tanto na participação dos colegiados e instituições representativas da comunidade, quanto nas reuniões de pais.

São boas as condições de habitação dos moradores. A maioria das ruas é asfaltada, tem saneamento básico e iluminação pública.

O nível cultural e social é razoável devido as opções de atividades culturais e de lazer existentes na comunidade. O lazer para a maioria da população é passear na praça, ir à igreja, jogar bola no campo de futebol ou ginásio de esportes, quermesses locais, ir a bailes no clube.

Desde 1.995, encontra-se em funcionamento a EMEI Profª. (...) que atende às crianças matriculadas no Jardim I, II e Pré-Escola, e a partir de 01/05/1999, devido ao Convênio de Programa e Parceria Educacional entre o Estado e o Município, a Prefeitura passou a atender os alunos de Educação Especial e de 1ª _ a 4ª _ séries do Ensino Fundamental – Ciclo I na EMEF Prof. (...).

Há um bom atendimento de saúde na Unidade Mista local (Centro de Saúde e Pronto Socorro) sendo encaminhado os casos de urgência para os hospitais da região.

Existem diversas entidades para atendimento das principais atividades comunitárias: Centro de Assistência Social (Creche), Asilo, Fundo Social de Solidariedade, Grupo de Jovens, Grupo da Terceira Idade, Clube de Rodeio, Fundo Social da Igreja, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, Rádio Comunitária, Pastoral da Criança, Pastoral da Saúde e Pastoral da Sobriedade.

Tendo em vista a caracterização da comunidade, a Prefeitura tem realizado projetos que visam a complementação da renda à família carentes e o oferecimento de oportunidades diversas de aprendizagem, através da participação em Programas Federais e Programas Estaduais:

- Programa Agente Jovem
- Espaço Amigo
- Renda Cidadã/ Fortalecendo a Família
- Bolsa Escola
- Bolsa Alimentação
- Viva leite
- Vale gás
- Creche (...)
- Idoso e Meio Aberto / Grupo da 3ª idade e Lar (...)

[...]

O Corpo Docente da Escola é composto por 12 PEB II. efetivos e 16 ACTs, formando um quadro estável , visto que a maioria reside no município ou em municípios próximos. São professores que procuram adequar suas metodologias de acordo com as necessidades dos alunos, participam de Orientações Técnicas e utilizam as reuniões de H.T.P.Cs para leituras e análises de textos, discussões em grupo, troca de idéias, debates e outras estratégias que possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos.

A maioria dos professores apresenta bom desempenho na sala de aula, dedicação profissional, assiduidade, interesse e boa vontade, desenvoltura e receptividade às críticas e sugestões que lhe são apresentados. Porém observa-se que ainda há a necessidade de adequação da prática pedagógica de uma parte dos docentes, através da realização de trabalho interdisciplinar e contextualizado, para que se possa atender às reais necessidades da clientela escolar atual.

IV – OBJETIVOS DA UNIDADE ESCOLAR

Os objetivos do ensino devem convergir para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e demais normas complementares. São objetivos desta escola, além daqueles previstos na Lei Federal nº. 9.394/96:

- elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- tornar o aluno crítico através de reflexão, para melhor exercer a cidadania de forma consciente e participativa;
- proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;
- estimular em seus alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade;
- promover a integração escola família comunidade;
- capacitar professores para um processo de formação contínua que lhes possibilitem acompanhar a dinâmica do movimento científico e cultural em que estão inseridos para que dele possam participar e nele interferir.

VII – DEFINIÇÕES DE METAS E ESTABELECIMENTO DE PRIORIDADES

Analisando os principais problemas detectados pela equipe escolar, as prioridades e metas para o ano de 2003 serão:

PRIORIDADES

- elevação do nível de aprendizagem dos alunos;
- redução das taxas de evasão e retenção;
- capacitação docente em serviço;
- melhoria das relações interpessoais e elevação da auto-estima;
- promoção e elevação das ações de protagonismo e de voluntariado dos jovens estudantes;
- conscientização da importância do papel da família na formação de seus filhos;

METAS

- estimular a diversificação das práticas docentes através da capacitação em serviço, nos HTPCs, Reuniões Pedagógicas e Orientações Técnicas;
- promover uma melhor integração entre os componentes curriculares através de um trabalho contextualizado, interdisciplinar e transdisciplinar;
- tornar preocupação de todas as áreas e disciplinas os problemas de aprendizagem em relação à escrita e interpretação de textos e interpretação de gráficos, tabelas e dados;
- promover maior utilização dos diferentes espaços escolares, recursos didático-pedagógicos, bem como os recursos tecnológicos existentes na U.E.;
- introduzir a avaliação diagnóstica, na qual as provas, se transformem em material de análise com a classe, com vistas a valorização do erro, enquanto momento de correção e aprendizagem;
- acompanhar os resultados da aprendizagem de cada classe ou aluno, através da análise coletiva em Conselho de Classe ou HTPCs, reuniões com alunos e classes, analisando gráficos e ou outros registros, propondo medidas de intervenção e ações para corrigir as dificuldades encontradas; (intensificação das atividades de recuperação contínua e aprimoramento dos Projetos de Recuperação Paralela);
- promover contatos com ambientes culturais da região, através da realização de excursões;
- promover o desenvolvimento de atividades de protagonismo juvenil: projetos para enriquecimento da aprendizagem (Inglês, pintura em tela, coral, danças, etc.) e atividades

culturais artísticas e esportivas visando maior engajamento do aluno, crescimento intelectual e solidário e elevação da auto-estima;

- favorecer o desenvolvimento de ações de voluntariado a serem vivenciadas pelos alunos, pais e comunidade;
- resgatar os valores pessoais essenciais da conduta humana, principalmente a ética, solidariedade, respeito mútuo e diálogo;
- despertar o amor à vida, conscientizando os alunos da importância da preservação da sua saúde física e mental, bem como do ambiente em que vivem;
- promover reuniões e palestras para conscientizar os pais da importância de sua atuação na formação de seus filhos;
- valorização do trabalho desenvolvido na U.E. e divulgação na mídia.

VIII – IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES DESTINADAS AO ALCANCE DAS METAS

- capacitação de professores nas HTPCs através de leituras, estudos, vídeos, teleconferências e outros subsídios para discussões, reflexões pedagógicas e troca de experiências;
- realização de Reuniões Pedagógicas e Orientações Técnicas com Supervisores e A.T.Ps da Oficina Pedagógica;
- realização de palestras, reuniões e cursos de capacitação com professores especializados;
- acompanhamento da atuação dos professores oferecendo suporte específico no desenvolvimento de estratégias diversificadas e instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- análise dos indicadores da avaliação externa (SARESP/ENEM) e dos indicadores do CIE (taxas de promoção, retenção e evasão);
- desenvolvimento de atividades de recuperação contínua e paralela proporcionando acompanhamento pedagógico diferenciado aos alunos que apresentam defasagens ou dificuldades de aprendizagem;
- realização de campanhas educativas de higiene, saúde e prevenção;
- realização de excursões culturais e de lazer;
- promoção de atividades culturais, esportivas e de lazer envolvendo alunos e a comunidade;
- desenvolvimento de projetos especiais que valorizam as diferentes manifestações artísticas: pintura, teatro, música e dança; e projetos visando proporcionar orientação profissional aos alunos;
- envolvimento do Grêmio Estudantil, APM e Conselho de Escola em todas as ações desenvolvidas pela Escola;
- capacitação para o pessoal de apoio através de reuniões, palestras, etc.;
- incentivo aos alunos para desenvolverem projetos voluntários e de iniciativa própria;
- cessão das dependências da Escola, nos finais de semana, para realização de eventos de caráter cultural, práticas e recreativas ou desportivas.

IX – PLANOS DE CURSO

CURSO: - ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II

OBJETIVOS DO CURSO

O ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político da tecnologia, das artes e dos valores que fundamenta a sociedade;

- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

[...]

CURSO: ENSINO MÉDIO

1- OBJETIVOS DO CURSO

O ensino médio, etapa final da educação básica, tem por finalidades:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação, a ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

[...]

Metodologia

A metodologia desenvolvida nesta escola leva em consideração a realidade e o nível de aprendizagem que cada série ou aluno apresenta. Partindo do conhecimento que o aluno traz ou adquiriu durante anos de estudos escolares, os professores desenvolvem metodologias que permitem a todos os alunos a possibilidade de aquisição de conhecimentos e habilidades básicas.

Este trabalho demanda da reflexão coletiva da equipe escolar, para que todos possam analisar e indicar os caminhos que devem ser percorridos para alcançar a qualidade de ensino desejada.

Desta forma, a equipe escolar está consciente de sua responsabilidade em criar condições para que o processo ensino-aprendizagem seja contínuo e dinâmico e possa oferecer ao alunado as condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Neste processo de integração e reflexão entre as diversas áreas do conhecimento, as HTPCs tomam espaços privilegiados para a discussão e acompanhamentos das metodologias utilizadas, como também possibilitam a mudança do tratamento metodológico utilizado para desenvolver os conteúdos e discutem a melhor maneira de adequá-lo, para desenvolver em uma determinada série.

Para que os resultados esperados sejam atingidos, serão desenvolvidas várias metodologias:

- aulas expositivas e dialogadas, buscando no aluno o que já sabe sobre o assunto em pauta, por mais incipiente que seja, unindo-o ao novo que está sendo ministrado;
- a ilustração dos conteúdos com a utilização de materiais diversificados e das tecnologias disponíveis;
- estimular no aluno o gosto pela descoberta, principalmente, nos trabalhos em grupo e nas pesquisas, devendo ambos, serem direcionados para a solução de problemas propostos pelo professor;
- elaboração de síntese da unidade, a ser realizada ao final dos trabalhos da unidade (documentação dos elementos essenciais do conteúdo ministrado).

As metodologias acima especificadas não esgotam as possibilidades do trabalho, mas direcionam o trabalho do corpo docente. O professor em atividade real em sala de aula, ampliará essas metodologias para que a aprendizagem do educando realmente se efetive.

[...]

Plano de trabalho do Núcleo de Direção

A organização técnico-administrativa da escola compreende:

- Núcleo de Direção;
- Núcleo técnico-pedagógico;
- Núcleo administrativo;
- Núcleo operacional;

O núcleo de direção da escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

- a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica.
- a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos como os casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas.
- o resgate dos valores pessoais essenciais da conduta humana, principalmente a ética, solidariedade, respeito mútuo e diálogo;
- ampliar participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar em seus órgãos colegiados, de modo a garantir a efetiva atuação desses segmentos nos processos consultivos e decisórios da escola.
- a capacitação docente nas HTPCs, reuniões pedagógicas com a equipe de gestão da U.E., ATPs da Oficina Pedagógica e profissionais especialistas;
- o desenvolvimento de atividades de protagonismo juvenil e de ações de voluntariado.
- a participação da Direção na organização técnico-administrativa da U.E. é fundamental. Embora ela deva delegar responsabilidades, nas várias etapas da organização da escola, cabe a ela estabelecer diretrizes gerais, resultantes da ampla discussão com o pessoal de apoio e com as equipes técnico-docentes possibilitando o coletivo escolar.

PLANO DE TRABALHO DO NÚCLEO PEDAGÓGICO.

O núcleo técnico-pedagógico, composto pelos professores coordenadores da escola tem a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes.

O papel do PC é relevante, ou seja, é de grande valor, conveniente, importante na elaboração, na preparação, na organização do projeto pedagógico da escola. Durante esse processo, o Professor Coordenador Pedagógico, o Vice-Diretor e o Diretor coordenam todo o trabalho, participando como agentes e mediadores dos debates, possibilitando ao coletivo escolar a criatividade, a inovação, discussão e renovação e iniciativas pedagógicas visando o processo de ensino e aprendizagem.

Além da elaboração propriamente dita, implementar o projeto é a tarefa inerente aos Professores Coordenadores Pedagógicos:

- coordenar, juntamente com o diretor, a equipe escolar, implementando o trabalho coletivo;

- utilizar os indicadores educacionais e os parâmetros curriculares estabelecidos pela S.E.E., na elaboração e implementação do Plano de Gestão e da Proposta Pedagógica da escola.
- estabelecer sistemáticas de trabalho articulado com a D.E. (Equipe de Supervisão e Oficinas Pedagógicas) para a garantia de alcance das metas e resultados;
- acompanhar o trabalho desenvolvido nas salas de aula, reorienta-lo quando for o caso, e divulgar as boas experiências
- diagnosticar claramente as demandas e prioridades para a capacitação dos professores;
- acompanhar as atividades desenvolvidas pela equipe docente, incluindo os professores eventuais, de modo a garantir a articulação dessas ações com o projeto da escola;
- acompanhar os projetos desenvolvidos pela escola e avaliar se estão articulados com a proposta pedagógica, propondo a reformulação, se for o caso;
- intensificar as atividades que se destinam a orientar os professores para o uso de estratégias didáticas inovadoras e de materiais didáticos diversificados;
- estabelecer, juntamente com a equipe de professores, um processo de avaliação de desempenho dos alunos que tenha o sentido de acompanhamento contínuo de aprendizagem;
- analisar, sistematicamente, com a equipe de professores, os resultados do desempenho dos alunos, obtidos nas avaliações internas e no sistema de avaliação educacional da S.E.E., para fins de replanejamento;
- dar sugestões para o aperfeiçoamento e a diversificação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- organizar Conselhos de Classe com a participação dos alunos;
- propor estratégias para melhorar os índices de abandono e de retenção;
- implementar os projetos de recuperação e reforço, organizados pela escola, para assegurar uma aprendizagem bem sucedida para todos os alunos;
- organizar, planejar e coordenar na HTPCs para garantir a realização de um trabalho coletivo;
- planejar estratégias para a utilização efetiva dos espaços pedagógicos da escola – sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências físicas e biológicas;
- organizar e divulgar o material didático-pedagógico e tecnológico disponível na U.E., facilitar o acesso dos docentes a esses materiais e estimular a produção de outros;
- propor estratégias para melhorar o relacionamento professor – aluno, fortalecer os vínculos dos alunos com a escola e aprimorar a convivência entre eles;
- promover a troca de experiências docentes e socializar as informações recebidas nas reuniões/orientações técnicas, as ocorrências dos diferentes períodos, orientando os rumos do cotidiano escolar;
- favorecer o desenvolvimento e a divulgação de experiências inovadoras na escola;
- promover reuniões periódicas com os alunos representantes de classe, e do Grêmio Estudantil para esclarecer dúvidas, divulgar eventos, estabelecer normas, conciliar e ajustar possíveis problemas que possam estar ocorrendo e receber sugestões e críticas construtivas que atendam as necessidades dos alunos do período;
- colaborar com a direção na organização do Conselho Escolar, da A.P.M. e do Grêmio Estudantil estimulando a participação de pais, alunos, Professores e funcionários;
- organizar e implementar atividades culturais, esportivas e artísticas entre os alunos acompanhando o calendário de eventos cívicos e sócio-culturais da escola;
- assessorar a direção na relação escola/comunidade;
- avaliar periodicamente o trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe e utilizar os resultados para reorientar as ações.

[...]

PLANO DE TRABALHO DO CORPO DOCENTE

Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções, incumbindo-se de:

- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- elaborar e cumprir plano de trabalho;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e
- ao desenvolvimento profissional;
- colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade
- discutir coletivamente as competências comuns desenvolvidas pelas diferentes áreas do currículo, como por exemplo: ler, interpretar e produzir textos, interpretar fenômenos naturais e sociais, selecionar, organizar e interpretar dados e informações, resolver situações problemas.
- aprimorar o processo de avaliação, definindo coletivamente critérios para avaliar as competências comuns a todas as áreas do currículo.
- garantir o uso de diferentes instrumentos e de diversas formas de registro pautados numa concepção diagnóstica e processual de avaliação.
- reorganizar os espaços pedagógicos ou de convívio (pátio, áreas livres), de modo a transformar a escola em um ambiente agradável para os alunos e mais adequado à sua socialização e aprendizagem;
- intensificar o uso de estratégias didáticas motivadoras e inovadoras e de materiais didáticos diversificados;
- resgatar os valores pessoais essenciais da conduta humana, principalmente a ética, solidariedade, respeito mútuo e diálogo;
- estimular a participação dos alunos em atividades de protagonismo juvenil, ações de voluntariado e outros eventos culturais que contribuam para seu crescimento como cidadão;
- capacitar-se continuamente dentro e fora da U.E.;
- incorporar práticas regulares de avaliação da qualidade do trabalho docente (auto-avaliação e avaliação coletiva);
- intensificar uso dos espaços pedagógicos (biblioteca, laboratório, sala de informática) e dos equipamentos disponíveis na escola.
- intensificar as atividades de estudos do meio explorando as potencialidades existentes na comunidade;
- intensificar visitas monitoradas a instituições de cunho cultural, social, esportivo, ou ainda, do setor produtivo;

[...]

Critérios para Acompanhamento, Controle e Avaliação da Execução do Trabalho Realizado pelos Diferentes Núcleos

São considerados atores do processo educacional todos aqueles que direta ou indiretamente contribuem para o desenvolvimento do ensino aprendizagem sistematizado no âmbito da escola.

Assim, são considerados atores do processo educacional na V.E., os integrantes dos núcleo de direção, do núcleo técnico-pedagógico, núcleo administrativo, núcleo operacional, corpo docente e corpo discente.

A atuação direta no processo educacional é feita pelos responsáveis dos quatro primeiros núcleos sendo que, a atuação do corpo docente, neste trabalho pedagógico diário, o aluno, toma-se de maior relevância e fundamental no processo.

A escola é constantemente avaliada informalmente pela sua comunidade através do seu nível e sua atuação e aceitação perante a comunidade.

Os critérios para o acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores, serão:

- obtenção de informações, através do coordenador, em conversas formais e informais sobre o desempenho dos professores nas salas de aula e nos HTPCs.;
- realização de atividades envolvendo reuniões bimestrais e HTPCs. Para acompanhamento e conhecimento da ação pedagógica dos profissionais, visando um melhor rendimento escolar;
- supervisão escolar, a cargo da direção da Escola, de documentos e registros escritos da ação cotidiano do professor em cada série e em cada disciplina, realizando a avaliação diagnóstica da ação pedagógica;
- elaboração de normas comuns entre os professores, alunos e pessoal de apoio;
- levantamento de dados estatísticos que possibilitem a visão do que realmente acontece, observando-se os objetivos e metas que estão sendo atingidos;
- promoção da auto-avaliação de toda a equipe escolar com o objetivo de replanejamento de suas ações;
- acompanhamento da participação direta ou indireta dos pais na vida escolar de seus filhos, buscando alternativas para superar as dificuldades existentes.

XII - PROJETO DE INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-COMUNIDADE-ESCOLA

A integração entre a escola/família e a comunidade tem sido uma das grandes prioridades desta Escola, por isso tem valorizado as seguintes ações.

- participação ativa de todos os segmentos no Conselho de Escola, APM e Grêmio Estudantil;
- realização de eventos culturais ou homenagens a pais e mães;
- envolvimento da comunidade no Dia Nacional da Família;
- participação de alunos e pais em dias de Conselho de Classe, Planejamento, Fóruns e Dia Nacional da Família;
- organização de recursos de pais, que favoreçam o esclarecimento dos pais quanto ao funcionamento da escola, aos aspectos pedagógicos pertinentes, bem como sugestões de como orientar seus filhos em relação aos estudos, tarefas e trabalhos escolares;
- realização da Festa Folclórica, com a participação de toda a comunidade.

Conselhos de Classe

Os Conselhos de Classe enquanto colegiado responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:

- possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre série e turmas;
- propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada Série/Classe;
- orientar o processo de gestão do ensino.

[...]

Os Conselhos de Classe serão constituídos pelo diretor da escola, que o preside, pelo professor coordenador, pelos professores que lecionam nas respectivas classes e por um aluno de cada classe, escolhido pelos seus pares, independente da idade.

Os Conselhos de Classe deverão discutir, analisar e tomar decisão sobre assuntos pertinentes a avaliação, promoção, classificação, reclassificação, recuperação, reforço e retenção de alunos.

Os Conselhos de Classe têm as seguintes atribuições:

- apresentar informações sobre os alunos, salientando aspectos que envolvam aproveitamento escolar, interesse de participação, freqüência, condições sócio-econômicas, hábitos e atitudes;
- sugerir medidas que venham a melhorar o aproveitamento e ajustamento do aluno em classe;
- avaliar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem, relativos vários componentes curriculares, analisando os padrões didático de avaliação utilizados, identificando falhas no comportamento didático e pedagógico do docente, alunos de aproveitamento insuficiente e as possíveis causas;
- discutir a elaboração. da programação das atividades de recuperação e reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- avaliar o comportamento da classe através do relacionamento com os professores, identificando alunos de ajustamento insatisfatório na classe e na escola e propor medidas que visem a um melhor ajustamento.
- opinar sobre a promoção do aluno, quando esta coube;, após estudos de recuperação e reforço, bem como a sua classificação na série correspondente;
- opinar sobre pedidos de reconsideração e recursos, interpostos pelos alunos ou por seus responsáveis.

[...]

ANEXO 3 – EXCERTOS DO REGIMENTO ESCOLAR

[...]

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Capítulo I

DA CARACTERIZAÇÃO

Artigo 1º - Denomina-se Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (...), com sede a Rua (...), mantida pelo Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e jurisdicionada a Diretoria de Ensino, Região de Birigui, criada pelo Decreto de 11/09, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 12/09 e instalado em 20/09/45.

Parágrafo Único: Os níveis, cursos e modalidades de ensino ministrados por esta escola serão identificados, em local visível, para conhecimento da população.

Artigo 2º - O regimento desta unidade escolar será submetido à apreciação do Conselho de Escola e aprovação da Diretoria de Ensino.

Capítulo II

DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Artigo 3º - A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 4º - Os objetivos do ensino devem convergir para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 e demais normas complementares.

Artigo 5º - São objetivos dessa escola, além daqueles previstos na Lei Federal nº 9.394/96:

- I. elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- II. formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- III. promover a integração escola-comunidade;
- IV. proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;
- V. estimular em seus alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade.

[...]

TÍTULO II

DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Capítulo I

Dos Princípios

Artigo 10 - A gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.

Artigo 11 - O processo de construção da gestão democrática na escola será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantidos os princípios de coerência, eqüidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

Artigo 12 - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

- I. participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica;
- II. participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professor, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres;
- III. autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV. transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- V. valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional;
- VI. valorização dos profissionais de escola, no desempenho dos seus trabalhos;
- VII. respeito e valorização mútua na escola entre alunos, professores, funcionários e pais de alunos;
- VIII. cessão das dependências da escola para atividades comunitárias, desde que, sem prejuízo para as atividades escolares e, de acordo com a legislação vigente.

Artigo 13 - A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviços da comunidade, será assegurada mediante a:

- I. capacidade da escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão;
- II. constituição e funcionamento do Conselho de Escola, dos Conselhos de Classe e Série, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil;
- III. participação da comunidade escolar através do Conselho de Escola nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de função, respeitada a legislação vigente;
- IV. administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecendo à legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos;
- V. valorização da autonomia e competência dos profissionais da escola, na tomada de

decisões, inerentes ao cargo ou a função.

[...]

Artigo 23 - A Comissão de Normas e Convivência terá a seguinte composição:

- I. diretor de escola, que será seu presidente nato;
- II. vice-diretor;
- III. professor coordenador pedagógico;
- IV. um professor membro do Conselho de Escola, indicado por seus pares;
- V. um pai de aluno, membro do Conselho de Escola, indicado por seus pares.

Artigo 24 - A Comissão de Normas e Convivência reunir-se-á sempre que necessário, e mediante convocação da direção, tomando suas decisões por maioria simples de votos, presente a maioria absoluta dos membros.

Seção II

DOS CONSELHOS DE CLASSE E SÉRIE

Artigo 25 - Os Conselhos de Classe, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:

- I. possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre série e turmas;
- II. propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- III. favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada Série/Classe;
- IV. orientar o processo de gestão do ensino;
- V. dar parecer conclusivo nos casos de reclassificação.

Artigo 26 - Os Conselhos de Classe será constituído pelo diretor da escola, que o preside, pelo professor coordenador, pelos professores que lecionam nas respectivas classes e por um aluno de cada classe, escolhido pelos seus pares, independente da idade.

§1º O diretor da escola poderá delegar a presidência dos Conselhos de Classe e Série ao Vice-diretor, ao professor coordenador ou qualquer um de seus membros.

§2º Os alunos participarão de todas as reuniões salvo as convocadas para decidir sobre promoção, retenção ou indicação de alunos à progressão parcial de estudos.

Artigo 27 - O Conselhos de Classe deverá se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, e, extraordinariamente, sempre que necessário, mediante convocação da direção.

Artigo 28 - O Conselho de Classe deverá discutir, analisar e tomar decisão sobre assuntos pertinentes a avaliação, promoção, classificação, reclassificação, recuperação, reforço e retenção de alunos.

Artigo 29 - O Conselho de Classe tem as seguintes atribuições:

- I. apresentar informações sobre os alunos, salientando aspectos que envolvam aproveitamento escolar, interesse de participação, freqüência, condições sócio-econômicas, hábitos e atitudes;
- II. sugerir medidas que venham a melhorar o aproveitamento e ajustamento do aluno

- em classe;
- III avaliar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem, relativos aos vários componentes curriculares, analisando os padrões de avaliação utilizados, identificando falhas no comportamento didático e pedagógico do docente, alunos de aproveitamento insuficiente e as possíveis causas;
 - IV discutir a elaboração da programação das atividades de recuperação e reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem;
 - V avaliar o comportamento da classe através do relacionamento com os professores, identificando alunos de ajustamento insatisfatório na classe e na escola e propor medidas que visem a um melhor ajustamento;
 - VI opinar sobre a promoção do aluno, quando esta couber, após estudos de recuperação e reforço, bem como a sua classificação na série correspondente;
 - VII opinar sobre pedidos de reconsideração e recursos, interpostos pelos alunos ou por seus responsáveis.

Parágrafo Único - As discussões do Conselho de Classe devem ser fundamentadas e conterá as opiniões dos integrantes do referido Conselho com as respectivas decisões devidamente registradas em atas.

Artigo 30 - A decisão do Conselho de Classe deve ser comunicada aos pais ou responsáveis para que estes possam estar cientes e ao mesmo tempo acompanharem o rendimento escolar do aluno.

Capítulo IV

Das Normas de Gestão e Convivência

Artigo 31 - As normas de gestão e convivência visam orientar as relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da escola e se fundamentarão em princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.

[...]

Seção II

Dos Direitos e Deveres dos Alunos e seus Responsáveis

Artigo 35 – Os pais ou responsáveis pelos alunos, como participantes do processo educativo, têm direito à informação sobre sua vida escolar, bem como o direito de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente através das Reuniões de Pais e Mestres, APM e Conselho de Escola.

Artigo 36 – Os alunos, além do que estiver previsto na legislação, têm direito a:

- I. ter asseguradas as condições ótimas de aprendizagem, devendo ser-lhe propiciada ampla assistência por parte do professor e da escola e acesso aos recursos materiais e didáticos da Escola;
- II. respeito de sua pessoa por parte de toda a comunidade escolar;
- III. convivência sadia com seus colegas;
- IV. comunicação harmoniosa com seus educadores;
- V. ser ouvido em suas queixas ou reclamações e ser orientado em suas dificuldades;
- VI. tomar ciência dos resultados das avaliações de aprendizagem e recorrer, se necessário, dos resultados da avaliação do seu desempenho;
- VII. ter o direito de ampla defesa em questões que envolvam sanções e punições;
- VIII. reunir-se com seus pares, para organização de agremiações e campanhas de cunho

educativo, em consonância com o estabelecido pela U.E. e aprovado previamente pelo Diretor da Escola.

Artigo 37 – Os alunos, além do que dispõe a legislação, têm o dever de:

- I. comparecer pontualmente às aulas ou a outras atividades programadas pelo professor ou pela escola, devidamente uniformizado e munido do seu material escolar;
- II. incumbir-se das obrigações que lhe forem atribuídas pela direção e pelos professores;
- III. atuar com responsabilidade na execução de trabalhos, exercícios, provas e demais atividades escolares;
- IV. contribuir para o prestígio da escola;
- V. cooperar para a boa manutenção das condições dos móveis, equipamentos e material escolar concorrendo também para a manutenção das condições de asseio do prédio da escola e de suas dependências;
- VI. indenizar os danos que der causa, tanto para a escola, como para os docentes, servidores e colegas;
- VII. não portar material que atente ou represente perigo para a saúde, segurança e integridade física e moral de outrem;
- VIII. ter adequado comportamento social concorrendo sempre, onde quer que se encontre, para a elevação do seu próprio conceito e também o da escola, fortalecer o espírito patriótico e a responsabilidade democrática;
- IX. não participar de movimentos de indisciplina coletiva;
- X. obedecer às determinações da direção escolar;
- XI. submeter a apreciação da direção, e realização da atividades de iniciativa pessoal ou de grupos, no âmbito da escola;
- XII. não trazer baralho, brinquedos para o recinto escolar;
- XIII. responsabilizar-se pelo seu material escolar;
- XIV. respeitar seus educadores, colegas, funcionários, assim como os valores morais e culturais;
- XV. justificar as ausências excessivas às aulas e entrada fora do horário normal do período.

Parágrafo Único – A Escola fornecerá o uniforme e o material escolar aos alunos comprovadamente carentes.

Artigo 38 - Fica vedado ao aluno:

- I. entrar ou sair da classe sem a permissão do professor;
- II. retirar-se da Escola sem permissão;
- III. desrespeitar o professor dentro da classe, impedindo-o que desenvolva a sua aula a contento de todos;
- IV. participar da aula, sem o material escolar devido e não estar em dia com as obrigações e trabalhos escolares exigidos;
- V. promover ou participar de movimentos que resultem em falta coletiva às atividades da escola;
- VI. provocar tumulto dentro e fora da escola;
- VII. praticar, dentro da escola, atos atentatórios à moral e aos bons costumes;
- VIII. fumar nas dependências da escola ou fazer uso de outros produtos que causem dependência física;
- IX. praticar atos que impliquem na segurança física e material, expondo o pessoal da escola em perigo e danos ao patrimônio escolar.

Artigo 39 - O não cumprimento ou a não observância do disposto neste regimento escolar, sujeita o aluno as penalidades abaixo expostas, assegurando ao mesmo, ao amplo direito de defesa.

Artigo 40 - Conforme a gravidade das faltas ou infrações poderão ser aplicadas as seguintes penalidades:

- I. admoestação verbal;
- II. exclusão de aula;
- III. advertência por escrito e enviado aos pais ou responsáveis;
- IV. suspensão temporária de todas as atividades, até o máximo de cinco dias;
- V. transferência compulsória de turma ou período, em casos menos graves e, de escola, em caso de falta grave.

§ 1º - As penalidades previstas no inciso V serão precedidas de processo sancionatório, dando o amplo direito de defesa ao aluno, sendo que, se menor de dezoito anos, a escola deve comunicar ao Conselho Tutelar esta decisão e junto com este, propiciar uma vaga em outra escola pública.

§ 2º As penalidades previstas no inciso IV serão aplicadas pelo Diretor da Escola, ouvida a Comissão de Normas e Convivência, em situações menos graves.

§ 3º O direito de defesa pode ser exercido pelo próprio aluno, se maior de 18 anos, pelo pai ou responsável ou por profissional devidamente constituído.

§ 4º Toda a penalidade disciplinar aplicada ao aluno será registrada nas fichas de advertência e comunicada aos pais ou responsáveis.

Capítulo V

DO PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA

Artigo 41 - O Plano de Gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

§ 1º - O Plano de Gestão terá duração quadrienal e contemplará, no mínimo:

- I. identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
- II. objetivos da escola;
- III. definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas; planos dos cursos mantidos pela escola;
- IV. planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
- V. planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da Escola;
- VI. critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.

§ 2º - Anualmente, serão incorporados ao Plano de Gestão anexos com:

- I. agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma; quadro curricular por curso e série;
- II. organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;
- III. calendário escolar e demais eventos da escola;
- IV. horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;
- V. plano de aplicação dos recursos financeiros;
- VI. projetos especiais;

Artigo 42 - O plano de cada curso tem por finalidade garantir a organicidade e continuidade do curso, e conterá:

- I. objetivos;
- II. integração e seqüência dos componentes curriculares;
- III. síntese dos conteúdos programáticos, como subsídio à elaboração dos planos de ensino;
- IV. carga horária mínima do curso e dos componentes curriculares;

§ 1º - O plano de ensino, elaborado em consonância com o plano de curso constitui documento da escola e do professor, devendo ser mantido à disposição da direção e supervisão de ensino.

Artigo 43 - O plano de gestão desta U.E será aprovado pelo Conselho de Escola e homologado pelo Dirigente Regional de Ensino.

[...]

Capítulo VI

DOS PROJETOS ESPECIAIS

Artigo 68 - A escola poderá desenvolver projetos especiais abrangendo:

- I. atividades de reforço e recuperação de aprendizagem e orientação de estudos;
- II. programas específicos especiais de aceleração de estudos para alunos com defasagem idade/série;
- III. organização e utilização de salas ambiente, de multimeios, de multimídia, de leitura e laboratórios;
- IV. grupos de estudo e pesquisa;
- V. cultura e lazer;
- VI. outros de interesse da comunidade.

Parágrafo Único: Os projetos especiais, integrados aos objetivos da escola, serão planejados e desenvolvidos pelos profissionais da escola, e aprovados nos termos das normas vigentes.

TÍTULO V

DA ORGANIZAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVA

Capítulo I

DA CARACTERIZAÇÃO

Artigo 69 - A organização técnico-administrativa da escola compreende:

- VI. Núcleo de Direção;
- VII. Núcleo técnico-pedagógico;
- VIII. Núcleo administrativo;
- IX. Núcleo operacional;
- X. Corpo Docente;
- XI. Corpo Discente.

Parágrafo Único – Os cargos e funções previstos para as escolas, bem como as atribuições e competências, estão regulamentados em legislação específica.

Capítulo II

DO NÚCLEO DE DIREÇÃO

Artigo 70 - O núcleo de direção da escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

Parágrafo Único: Integram o núcleo de direção o diretor de escola e o vice-diretor.

Artigo 71 - A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

- I. a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II. a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III. cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV. a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V. os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI. a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII. as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII. a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos como os casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas.

Artigo 72 - Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes e representar aos órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.

Capítulo III

DO NÚCLEO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Artigo 73 - O núcleo técnico-pedagógico, composto pelos professores coordenadores da escola tem a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, relativo à:

- I. elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica; coordenação pedagógica;
- II. apoio aos docentes na implementação do plano de ensino, em consonância com a proposta pedagógica;
- III. acompanhamento da avaliação do rendimento escolar do aluno, intervindo quando necessário.

[...]

Capítulo VI

DO CORPO DOCENTE

Artigo 77 – Integraram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções, incumbindo-se de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

[...]

TÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

[...]

Artigo 101 - Incorporar-se-ão a este Regimento, que já contém as Normas Regimentais Básicas, as determinações supervenientes oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pelos órgãos competentes.

Artigo 102- Os casos omissos e não previstos serão decididos pelo Diretor da Escola, ouvindo, se necessário, o Conselho de Escola.

Artigo 103- Este regimento escolar entrará em vigor a partir da data de aprovação retroagindo seus efeitos ao início do ano letivo de 1998.

[...], 10 de dezembro de 2003.

1 – Apreciação do Conselho de Escola

Após análise deste Regimento Escolar os membros do Conselho de Escola decidiram que o mesmo encontra-se em condições de ser encaminhado à Diretoria de Ensino para a devida aprovação, conforme Reunião Extraordinária realizada no dia 15/12/03 e registrada em ata na página 67, frente e verso do livro destinado a este fim.

[...], 15 de dezembro de 2003.

2 – Parecer do Supervisor de Ensino

3 – Aprovação da Diretoria de Ensino