

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

HÉLDER VIEIRA DE JESUS



DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
VILA VELHA -ES: PERCEÇÕES QUANTO A PRÁTICA DO *BULLYING* ESCOLAR

HÉLDER VIEIRA DE JESUS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 31/05/2019.



DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
VILA VELHA - ES: PERCEPÇÕES QUANTO A PRÁTICA DO *BULLYING* ESCOLAR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões
Faculdade Unida de Vitória
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Vitória - ES
2019

Jesus, Hélder Vieira de

Docentes de Ensino Religioso das escolas municipais de Vila Velha - ES / percepções quanto à prática do bullying escolar / Hélder Vieira de Jesus. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

xi, 85 f. ; 31 cm.

Orientador: Ronaldo de Paula Cavalcante

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

Referências bibliográficas: f. 79-85

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino religioso. 4. Violência escolar. 5. Currículo. 6. Bullying. - Tese.
I. Hélder Vieira de Jesus. II. Faculdade Unida de Vitória, 2019.
III. Título.

HÉLDER VIEIRA DE JESUS

DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VILA
VELHA – ES: PERCEPÇÕES QUANTO A PRÁTICA DO BULLYING ESCOLAR

Dissertação para obtenção do grau
de Mestre em Ciências das
Religiões no Programa de Mestrado
Profissional em Ciências das
Religiões da Faculdade Unida de
Vitória.


Doutor Ronaldo de Paula Cavalcante – UNIDA (presidente)


Doutor David Mesquiati de Oliveira – UNIDA


Doutor Antonio Vidal Nunes – UFES

AGRADECIMENTOS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 31/05/2019.



Agradeço, primeiramente, a Deus e à Santíssima Trindade.

Aos meus amigos e familiares pelo incentivo.

À Faculdade Unida pelo crédito demonstrado durante meu percurso no decorrer deste estudo.

Em especial ao meu orientador Dr. Ronaldo.

DEDICATÓRIA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 31/05/2019.



Aos professores de Ensino Religioso da Prefeitura Municipal de Vila velha, pela convivência engrandecedora.

EPÍGRAFE

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 31/05/2019.



"É melhor tentar e falhar que ocupar-se em ver a vida passar. É melhor tentar, ainda que em vão, que nada fazer. Eu prefiro caminhar na chuva a, em dias tristes, me esconder em casa. Prefiro ser feliz, embora louco, a viver em conformidade. Mesmo as noites totalmente sem estrelas podem anunciar a aurora de uma grande realização. Mesmo se eu soubesse que amanhã o mundo se partiria em pedaços, eu ainda plantaria a minha macieira. O ódio paralisa a vida; o amor a desata. O ódio confunde a vida; o amor a harmoniza. O ódio escurece a vida; o amor a ilumina. O amor é a única força capaz de transformar um inimigo num amigo...".

(Martin Luther King Jr.)

RESUMO

A presente pesquisa estabeleceu como problema de investigação a seguinte questão: Qual é a contribuição do Currículo Escolar do Componente Ensino Religioso na possibilidade de minimizar o problema de violência (*bullying*) no cotidiano escolar, partindo de uma experiência em que a disciplina já é estudada? Como objetivo geral delimitou-se analisar a contribuição do Currículo Escolar do Componente Ensino Religioso como possibilidade de minimizar o problema de violência (*bullying*) no cotidiano escolar, partindo de uma experiência em que a disciplina já é estudada. Entre os objetivos específicos destacam-se: caracterizar o currículo escolar para Ensino Religioso do município de Vila Velha; identificar possíveis maneiras de se combater qualquer tipo de violência (*bullying*), utilizando o componente curricular Ensino Religioso no combate sistemático a qualquer forma de discriminação, intolerância ou preconceito dentro do ambiente escolar; analisar a natureza, os procedimentos e a interpretação dos dados da pesquisa trabalhados na forma de expectativa e de observação os problemas de violência (*bullying*) já existentes na escola. A justificativa do estudo está no objetivo de demonstrar que o componente curricular Ensino Religioso pode ser uma possibilidade de redução da violência no ambiente escolar, promovendo o exercício do diálogo inter-religioso e o acatamento da diversidade e fazendo com que essas ações tenham início o mais cedo possível na sociedade. Os pressupostos teóricos deste estudo foram organizados objetivando descrever a interferência do contexto social e tentando captar o lado único da experiência religiosa do ser, conhecendo as teorias que explicam a Religião em sua base epistemológica através das ideias dos principais nomes ligados à Religião como: BECKER (2008); BORGES, MEDEIROS (2002); CASSEB (2009); SOUSA (2008); FIGUEIREDO (1996); FONAPER (2006); HORKHEIMER (2002), entre outros. Optou-se por uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo realizada no município de Vila Velha a respeito da importância do componente Ensino Religioso nas escolas do município e sua contribuição no combate à violência escolar.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Violência; Escolar; Currículo.

ABSTRACT

The present research established as a research problem the following question: What is the contribution of the School Curriculum of the Religious Education Component in the possibility of minimizing the problem of bullying in the daily school life, starting from an experience in which the discipline is already studied? As a general objective, it was decided to analyze the contribution of the School Curriculum of the Religious Education Component as a possibility to minimize the problem of bullying in the school routine, starting from an experience in which the discipline is already studied. Among the specific objectives are: to characterize the school curriculum for Religious Education of the municipality of Vila Velha; identify possible ways of combating any type of violence (bullying), using the curriculum component Religious Education in systematic combating any form of discrimination, intolerance or prejudice within the school environment; analyze the nature, procedures and interpretation of the research data worked in the form of expectation and observation of the problems of bullying that already exist in the school. The purpose of the study is to demonstrate that the curriculum component of Religious Education can be a possibility of reducing violence in the school environment by promoting the exercise of interreligious dialogue and the observance of diversity and making these actions begin early possible in society. The theoretical assumptions of this study were organized to describe the interference of the social context and try to capture the unique side of the religious experience of being, knowing the theories that explain Religion in its epistemological basis through the ideas of the main names related to Religion as: BECKER (2008); BORGES, MEDEIROS (2002); CASSEB (2009); SOUSA (2008); FIGUEIREDO (1996); FONAPER (2006); HORKHEIMER (2002), among others. We chose a bibliographical research and a field research carried out in the city of Vila Velha regarding the importance of the component religious teaching in the schools of the municipality and its contribution in the fight against school violence.

Keywords: Teaching Religious; Violence; School Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diretrizes Curriculares de Vila Velha do 6º Ano. 2008.....	30
Quadro 2 - Diretrizes Curriculares de Vila Velha do 7º Ano. 2008.....	31
Quadro 3 - Diretrizes Curriculares de Vila Velha do 8º Ano. 2008.....	32
Quadro 4 - Diretrizes Curriculares de Vila Velha do 9º Ano. 2008.....	33



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O tema <i>bullying</i> já foi abordado na instituição em que leciona?	59
Gráfico 2 - Você já presenciou uma situação dentro de seu âmbito escolar em que ocorreu <i>bullying</i> ?	60
Gráfico 3 - Com que frequência você presencia situações que envolvem <i>bullying</i> no seu ambiente escolar?	61
Gráfico 4 - Dentro de seu âmbito escolar quais os horários mais comuns para presenciar uma situação envolvendo <i>bullying</i> ?	62
Gráfico 5 - Você considera o <i>bullying</i> um tipo de brincadeira?	63
Gráfico 6 - Você considera o <i>bullying</i> um tipo de violência?	64
Gráfico 7 - A respeito do <i>bullying</i> , você considera correto afirmar	65
Gráfico 8 - Que tipo de agressão você considera <i>bullying</i> ?	66
Gráfico 9 - Você já participou de algum projeto sobre <i>bullying</i> realizado pelo instituto em que leciona?	67
Gráfico 10 – Você, como educador, acredita que pode fazer algo para diminuir a prática do <i>bullying</i> no ambiente escolar?	68
Gráfico 11 - Que ações a instituição deveria realizar para auxiliar os discentes que são vítimas de <i>bullying</i> ?	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ESCOLA PÚBLICA: O CURRÍCULO ESCOLAR E A LEGISLAÇÃO SOBRE ENSINO RELIGIOSO	16
1.1 A qualidade da educação na escola pública.....	16
1.2 Legislação sobre Ensino Religioso.....	18
1.3 Currículo escolar: histórico e conceitos.....	19
1.4 A classe e o currículo: nova ação pedagógica	26
1.5 Diretrizes curriculares do Ensino Religioso em Vila Velha.....	29
2 O ENSINO RELIGIOSO E A VIOLÊNCIA (<i>BULLYING</i>) NAS ESCOLAS	36
2.1 Implicações teóricas do Ensino Religioso	36
2.2 Ensino Religioso: laicismo e fato social.....	41
2.3 Violência: origem e conceitos	42
2.4 <i>Bullying</i> : a violência no ambiente escolar	48
2.5 Tipos de <i>bullying</i> no cotidiano escolar	52
2.6 A percepção do docente de Ensino Religioso em relação ao <i>bullying</i>	55
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
3.1 Aspectos metodológicos	58
3.2 Resultados e discussão	59
CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE	85

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola pública de qualidade depende de uma mobilização política de todas as coletividades que ensejam a transformação social. Cabe aos educadores da escola pública, assumir o compromisso profissional diante da sociedade, fazendo-a perceber, na cultura, na educação e na escola pública valores essenciais aos desafios do mundo moderno.

Entendemos como uma escola pública de qualidade um espaço que possibilite a efetiva apropriação dos valores culturais por todos os cidadãos. Ao pretender construir uma escola assim, temos por tarefa primordial a reflexão sobre a nossa prática profissional, sobre a nossa ação pedagógica, sobre o cotidiano de cada uma das escolas em que atuamos.

Dessa forma, apontamos como estratégia de ação pedagógica o currículo escolar entendendo-o como Sacristán: uma “forma de se obter conhecimento, sabendo-se que nele estão corporificados, agrupados e organizados o saber de uma determinada sociedade, sendo ainda um campo de ação, onde todas as atividades e situações da práxis escolar dele fazem parte”.¹ Reafirmamos, assim, a importância do currículo escolar por entendê-lo como um campo de ação que pode contribuir para a transformação do contexto educacional vigente, no qual é possível delinear uma proposta pedagógica que atenda às camadas populares. É preciso lembrar que aspectos como a bagagem cultural do aluno, respeitando o seu tempo e capacitação de aprendizagem; a democracia, não como um ideal, mas sim efetivando na prática a formação de alunos para exercer com verdade e clareza a cidadania; bem como outros fatores existentes face à pluralidade cultural, à discriminação enviesada nas próprias escolas referente às diversidades de etnia e às crianças portadoras de deficiência são fatos ocorrentes nas salas de aula e devem ser apurados como benéficos ou contraditórios aos anseios de uma escola voltada a promover a equidade social.

O trabalho a seguir trata de reflexões, ações e possibilidades para o fomento da não violência (*bullying*) através da educação, tendo como ponto principal o Currículo Escolar do Componente Ensino Religioso no município de Vila Velha. Por meio desta pesquisa, intencionamos contribuir com a não violência (*bullying*) nas escolas e compreender o papel do Ensino Religioso como elemento principal na estruturação de uma educação voltada para valores e princípios éticos. Um bom resultado democrático pressupõe demandas de longo prazo e enfrenta muitos desafios por englobar realidades complexas e diferentes situações. O

¹ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1998, p. 87.

elemento da consciência política é o foco central e perpassa todos os momentos da vida social, exigindo o combate às desigualdades econômicas e sociais também existentes nos processos culturais. Neste sentido, a afirmação da democracia é incompatível com um grupo sociocultural impregnado de preconceitos, discriminações e intolerância, componentes configuradores de relações sociais complexas e desiguais, presentes, em geral, de forma difusa. Algo muito sério precisa ser pensado diante de tão pesada situação.

É importante nos preocuparmos, rigorosamente, com a violência em um novo ambiente escolar. É preciso preparar as crianças para uma convivência pacífica, conduzindo seus passos, educando-as para a compreensão e afastando todo tipo de competição acirrada que gera egoísmo ou individualismo perverso. Devemos educá-las para viver o amor, lançando alicerces éticos e morais desde a mais tenra idade. A criança deve ser despertada para o sentido de religiosidade, ensinada a conviver com o diferente, com a desigualdade social e ter o olhar voltado para os mais necessitados. Assim, buscamos por meio de nosso trabalho possibilitar a inserção do Ensino Religioso no fomento de uma Educação voltada para o caráter e para os valores nas escolas através da abordagem da não violência como conteúdo da referida disciplina.

Diante deste cenário, delimitou-se como problema de investigação a seguinte questão: Qual é a contribuição do Currículo Escolar do Componente Ensino Religioso na possibilidade de minimizar o problema de violência (*bullying*) no cotidiano escolar, partindo de uma experiência em que a disciplina já é estudada?

Como objetivo geral, delimitou-se analisar a contribuição do Currículo Escolar do Componente Ensino Religioso como possibilidade de minimizar o problema de violência (*bullying*) no cotidiano escolar, partindo de uma experiência em que a disciplina já é estudada.

Entre os objetivos específicos destacam-se: caracterizar o currículo escolar para Ensino Religioso do município de Vila Velha; identificar possíveis maneiras de se combater qualquer tipo de violência (*bullying*), utilizando o componente curricular Ensino Religioso no combate sistemático a qualquer forma de discriminação, intolerância ou preconceito dentro do ambiente escolar; analisar a natureza, os procedimentos e a interpretação dos dados da pesquisa trabalhados na forma de expectativa e de observação os problemas de violência (*bullying*) já existentes na escola.

Quanto à justificativa, buscou-se focar qual seria o melhor procedimento ou prática a aplicar nas salas de aula para que as possibilidades de um aprendizado múltiplo e globalizado tornassem o aluno um sujeito autodeterminado, capaz de relacionar o seu saber individual, validamente, ao saber coletivo como perspectivas resultantes de um bom

planejamento curricular. Baseando-se na experiência do cotidiano da escola em que trabalhamos e nas observações realizadas em escolas onde o componente curricular Ensino Religioso também já foi implantado, percebemos que a violência é visível na ausência de diálogo entre os alunos, abrangendo uma quantidade razoável de indivíduos em que a discriminação, provavelmente, seria uma das causas dessa violência.

A escolha do tema tem como base minha experiência profissional de vinte anos no magistério, espaço de tempo em que foi possível observar vários momentos de todo tipo de violência escolar e pensar em como futuros professores de Ensino Religioso podem usar essa prática vivida somada à experiência religiosa estudada no desenvolvimento de uma aula que, voltada à realidade do aluno, satisfaça o interesse de ambos os envolvidos. A respeito da relevância social, é notável que todas as religiões, embora independentes quanto às suas origens, têm o mesmo princípio, o mesmo fundamento: “sejam na realidade uma única e mesma coisa. Pode-se deixar as suas ilusões caras e a seus métodos que estimariam desde agora, estas duas questões reguladas por uma afirmativa”.²

A justificativa do estudo está no objetivo de demonstrar que o componente curricular Ensino Religioso pode ser uma possibilidade de redução da violência no ambiente escolar promovendo o exercício do diálogo inter-religioso, o acatamento da diversidade e fazendo com que essas ações tenham início o mais cedo possível na sociedade, pois deixar como está é inviável. É necessário enfrentar o desafio no qual se encontra o crescente envolvimento da sociedade com a violência. Se a ciência, com sua estrondosa evolução, não está trazendo recuo nessa área, ao contrário, a violência se acentua a cada passo, temos que apelar para a crença, para a fé, para a cultura da alma.

Os pressupostos teóricos deste estudo foram organizados objetivando descrever a interferência do contexto social e tentando captar o lado único da experiência religiosa do ser, conhecendo as teorias que explicam a Religião em sua base epistemológica através das ideias dos principais nomes ligados à Religião como: BECKER (2008); BORGES, MEDEIROS (2002); CASSEB (2009); SOUSA (2008); FIGUEIREDO (1996); FONAPER (2006); HORKHEIMER (2002), entre outros.

É imprescindível promover a sociabilização do conhecimento e do universo religioso frente à violência, privilegiando informações isentas de preconceito, carregadas de atributos morais, conceitos de fraternidade, ajuda e respeito. Temos que fazer o aluno sentir que a mudança de posição virá dele, que só ele tem em mãos a força da transformação que precisa

² CABRAL, Milton. A escola é gente. *Revista Estudos*. Goiás: UCG, v: 24, n. 1/2, jan./j., 1997, p. 1.

ocorrer na sociedade em relação à violência. Depreende-se, assim, a importância de fazer da escola um solo fértil e criar um ambiente livre de qualquer espécie de preconceito ou discriminação contra gênero, etnia, cor, conduta sexual ou religião a fim de colaborar no desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária.

A fim de ser melhor compreendido, o estudo foi estruturado em três capítulos, destacando-se: o primeiro capítulo que enfatiza a escola pública, o currículo escolar e a legislação sobre ensino religioso, abordando pontos importantes como a qualidade da educação na escola pública; a legislação sobre ensino religioso; o currículo escolar: histórico e conceitos; a classe e o currículo: nova ação pedagógica e as diretrizes curriculares do ensino religioso em Vila Velha. O segundo capítulo, por sua vez, trata do Ensino Religioso e a violência (*bullying*) nas escolas, tendo como destaque as implicações teóricas do Ensino Religioso; o laicismo e fato social; a violência, sua origem e conceitos; o *bullying* como violência no ambiente escolar; os tipos de *bullying* no cotidiano escolar; e a percepção do docente em relação ao *bullying*. O estudo é finalizado com o terceiro capítulo, que destaca os resultados e discussão e os aspectos metodológicos da pesquisa. O trabalho é finalizado apresentando-se as considerações finais sobre o mesmo.

1 ESCOLA PÚBLICA: O CURRÍCULO ESCOLAR E A LEGISLAÇÃO SOBRE ENSINO RELIGIOSO

O capítulo um trata da escola pública, apresentando o currículo escolar e a legislação sobre ensino religioso, destacando-se os seguintes pontos: a Qualidade da Educação na Escola Pública; a Legislação Sobre Ensino Religioso; o Currículo Escolar: Histórico e Conceitos; a Classe e o Currículo: Nova Ação Pedagógica; as Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso em Vila Velha.

1.1 A qualidade da educação na escola pública

Com uma prática atual que se desvincula, enquanto processo, de qualquer arcabouço teórico, com exceção da utilização de uma técnica específica e com fragmentos de teorias que não se referem a nenhuma prática real, concreta, é extremamente difícil para estes profissionais perceberem o que está por trás daquilo que estão fazendo, do modo como estão fazendo. Para Póvoa:

Gestão Escolar é também hoje uma disciplina comum aos planos de estudo e refere-se a uma área disciplinar que têm experimentado um significativo progresso nos últimos tempos, nos mais diversos quadrantes geográficos. Isso se dá em função do protagonismo político-econômico e cultura social a que a administração dos sistemas educativos em geral e a gestão das escolas em particular têm estado sujeitadas, assim como ao progressivo interesse que a comunidade científica tem atribuído à investigação da escola enquanto organização.³

Costa argumenta que, na prática, a Gestão Escolar pode ser definida como:

O meio de proporcionar o conhecimento do sistema educativo e da sua organização e administração, na perspectiva de melhor compreender o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Assim como, sensibilizar para a importância das variáveis organizacionais da educação nos processos de ensino-aprendizagem.⁴

Nesse sentido, toda gestão de educação deve ser fundamentada no entendimento do homem como ser pluridimensional. Uma escola pública sem alma idealizada não fomenta homens livres, com valores, com esperança, nem com capacidade de se questionarem ou projetarem em outra dimensão que não a da sobrevivência diária⁵. Como a administração

³ POVOA, Francisco Liberato Póvoa. Gestão escolar. *Revista Estudos*. Goiás: UCG, v: 24, n. 1/2, jan./j., 1997, p. 46.

⁴ COSTA, Marcelo Chucre da. *Marketing: luz, câmera e ação*. *Revista Estudos*. Goiás: UCG, v: 24, n. 1/2, jan./j., 1997, p. 67.

⁵ CABRAL, Milton. A escola é gente. *Revista Estudos*. Goiás: UCG, v: 24, n. 1/2, jan./j., 1997, p. 1.

escolar é influenciada por estes princípios, sua concepção é burocrática, centralizadora, autoritária e desarticulada das necessidades da comunidade escolar o que torna a gestão escolar “um retrocesso que impede e incapacita a escola de se adaptar às necessidades de novos parâmetros de desenvolvimento”⁶.

Os gestores e educadores escolares pouco conseguem fazer diante da falta de material pedagógico, das classes abarrotadas, da falta assistência pedagógica e demais condições inadequadas para o trabalho em geral. Associado a essa estrutura encontra-se o ínfimo salário, que obriga os profissionais a terem mais de uma jornada de trabalho, condicionando-os, inclusive, a uma baixa produção e, conseqüentemente, a um baixo rendimento da competência profissional⁷.

Spósito afirma que “[...] a gestão democrática poderá construir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino, se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas”⁸. Assim, as escolas públicas devem estar predispostas a essas mudanças, e a ação dos professores torna-se fundamental para criar as condições para uma ampla reformulação da prática escolar, ampliando a participação de outros protagonistas como alunos, pais e demais forças sociais.

Para Libâneo, se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. A qualidade da educação ou do ensino é o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração, que se converte assim em uma meta compartilhada no que todos dizem buscar⁹.

Portanto, a qualidade da educação na escola pública é voltada para melhoria no nível de bem-estar geral da sociedade, contribuindo para uma sociedade mais democrática, livre e produtora de relações civilizadas entre pessoas e grupos, não somente para preparação para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior.

⁶ GROH, Ivanete Lago. *Participação da comunidade na escola pública: As percepções de professores alunos, e pais sobre projetos em parceria escola, comunidade e empresa*. Itajaí, 2006. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006, p. 37.

⁷ SOARES, Magda B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In: PATTO, Maria Helena de S. *Introdução à psicologia escolar*. 2 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997, p. 28.

⁸ SPÓSITO, Marília Pontes. *Educação, gestão democrática e participação popular*. In: BASTOS, J. P. (Org.). *Gestão democrática*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 54.

⁹ LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001, p. 34.

1.2 Legislação sobre Ensino Religioso

A Constituição Federal de 1988 – em vigor, através do artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III da Ordem Social, lê-se que: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”:

A inclusão desse dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional resultando na segunda maior emenda, em número de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte. Em todo o país há grandes esforços pela renovação do conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar¹⁰.

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a LDB 9.394/96, denominada também de “Lei Darcy Ribeiro”. Esta lei inseriu o componente curricular Ensino Religioso no contexto global da educação, preconizando o respeito à diversidade cultural-religiosa do Brasil. Junqueira afirma que se manteve o Ensino Religioso como disciplina que não se reverteria em ônus para o Estado, fato este que provocou protestos e mudanças posteriores:

Art. 33 § 3º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de educação básica, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestas pelos alunos ou por seus responsáveis [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ESPORTE. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96¹¹).

No dia 22 de julho de 1997, foi promulgada a Lei 9.475 que alterou o artigo 33 da LDB 9394/96 retirando o termo “sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos” e dando outros dispositivos:

Art. 33 O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1 – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º. - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL Lei 9.475 [22 de julho de 1997, que da nova redação ao art. 3º da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]¹²).

¹⁰ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006, p. 18.

¹¹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 37.

¹² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 45.

Oliveira demonstra que, a partir da Lei 9475/97, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução 02/98, estabelece que a disciplina deve ser integrada com objetivo de demarcar o conhecimento, definindo-se norteadores e estruturas de leitura e interpretação essenciais para garantir a possibilidade de participação autônoma do cidadão na construção de seus referenciais religiosos¹³. As várias proposições para a normalização do Ensino Religioso ainda se fazem presentes nas salas de aula de nosso país. As perspectivas confessionais, interconfessionais e as pautadas no cientificismo encontram espaço nos sistemas educacionais caracterizando modelos de Ensino Religioso, refletindo, ao mesmo tempo, heranças do período confessional e as novas propostas de respeito à pluralidade cultural e religiosa do Brasil¹⁴.

Fischer é outro autor que trata da questão. Ele enfatiza que o Ensino Religioso é considerado uma área de conhecimento e faz parte dos currículos oficiais da escola. O Ensino Religioso é facultativo e a sua abordagem está proposta no parecer N° 05/97 do CNE, na perspectiva de uma “história da religião, antropologia cultural, ética religiosa”, procurando manter o caráter científico, o princípio da laicidade e a neutralidade do docente em relação às religiões existentes¹⁵.

Portanto, analisando nossa legislação, percebemos que toda educação básica está garantida e vai muito além de um mero direito constitucional, posto que representa o próprio exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

1.3 Currículo escolar: histórico e conceitos

O currículo denota alguns significados, os quais têm como finalidade, relativamente, atender aos principais segmentos na história da sociedade. A princípio, podemos verificar a definição da palavra currículo, que vem do latim – *Curriculum* – como percurso, carreira, curso, ato de correr. O termo currículo, em sua variação e dinâmica, constitui-se também como *Curriculum Vitae*, no qual o indivíduo cita seus dados pessoais e as atividades profissionais realizadas durante a sua vida, com um sentido de continuidade, sequência e objetivos ainda a alcançar.

¹³ OLIVEIRA, Lílian Blanck de; et al. *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 62.

¹⁴ CASSEB, Samir Araújo. *Cultura de Paz e Não-Violência no Ensino Religioso: possibilidades através da vida e obra de Mahatma Gandhi*. 2009. 98 f. Monografia (Licenciatura Plena em Ciências da Religião) - Universidade do Estado do Pará Belém, 2009, p. 56.

¹⁵ FISCHER, Louis. *A Fé*. São Paulo: Circulo do Livro. 1982, p. 179.

O currículo, tradicionalmente, em referência à educação, era visto como uma relação de matérias ou disciplinas, com conhecimentos organizados e prontos para produzir identidades sob a ótica do mero e limitado conhecimento socialmente válido. Piletti mostra um novo e contextualizado olhar do currículo, frente à veemente significação de anseios educacionais e sociais: “Currículo é tudo aquilo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e professor. Tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo”¹⁶.

Fatores contundentes como avaliar o universo temático do povo, ou seja, a clientela e sua bagagem cultural no interior da escola faz com que planejar um currículo ressalte dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas apropriadas para desenvolver um trabalho dinâmico e restaurador quanto ao que diz respeito ao aluno e tudo mais ligado ao mesmo. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento.

Portanto a escola deve apostar na personalidade do aluno, saber o que influencia seu comportamento, como compreendem ou interpretam as tendências políticas e econômicas, conhecer seus relacionamentos afetivos e conflitivos familiares, atentar para aspectos cognitivos e interativos que se correlacionam ao tempo de aprendizagem e de percepção de vida e perceber o relacionamento social de cada criança. Afinal, o ser humano não foi feito em série.

São questões tácitas que permeiam a educação, requerendo do educador e dos demais integrantes da escola um olhar cauteloso, pois é de conhecimento explícito que a educação foi processada por definições de saber e de conhecimento seletos. Sendo assim, o currículo educacional, como produto final, vem sendo revelado e vigorado pelo mandonismo social, portanto, cabe a nós, educadores, contrapor-nos a essa onipotência educacional retratada em nosso sistema social.

Arroyo cita que “A necessidade de aprender a ser é mais radical do que a necessidade de aprender técnicas, habilidades de sobreviver”¹⁷. Entretanto, podemos ressaltar que o currículo é contínuo e flexível às conotações sócio-capitalistas na pós-modernidade. Fazer uma leitura do termo currículo, nos últimos tempos, pode referir um todo da vida do homem.

[...] Ninguém tem fórmulas mágicas para, da noite para o dia, mudar a realidade. Isso requer tempo, recursos, professores mais bem preparados, melhores condições de trabalho e meios nas escolas, e não sistemas de controle¹⁸.

¹⁶ PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 21. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 52.

¹⁷ ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre, Imagens e auto-imagem*. Petrópolis. Ed. Vozes. 2000, p. 55.

¹⁸ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. São Paulo:

Então, mediante a própria história humana – que é integradora do tempo, e este não para –, com suas grandes evoluções modernas e pós-modernas, industriais, científicas, demográficas, bem como a era da alta Tecnologia da Informação e Comunicação de massa (TIC), percebemos suas tendências como sendo as suas especificidades, potencialidades, implicações e até mesmo as suas limitações, que são, também, inevitáveis em uma sociedade dual de classes. A este respeito, referindo-se à nova era (TIC), Adorno & Horkheimer mencionam que:

O terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma¹⁹.

Tendo em vista esse cenário da pós-modernidade, os educadores passaram a indagar o conceito moldado e preconcebido da educação, frente à dinâmica secular de mutação social, passando a ver e pensar de acordo com os novos tempos, se quisesse atingir os seus objetivos e necessidades. Fatos esses que independem da vontade do homem.

Diante desta complexa realidade social, a autora Oliveira nos chama a atenção para uma das dedicações e estudos realizados por Vygotsky quanto ao imediatismo ocorrente na sociedade capitalista²⁰:

[...] Vygotsky então, buscou uma forma de compreender a constituição histórica da raça humana, tomando dentro deste problema a solucionar, o trabalho do homem como sendo o processo normal que vai defini-lo e diferenciá-lo em seu sistema do meio. O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para modificação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, expandindo e transformando assim, a natureza. É feito, para alcançar e adquirir certamente a intenção e meta de um objetivo. E carrega a função para qual foi criado e desenvolvido durante toda a história do trabalho coletivo. Logo, subentende que é um objetivo social e mediador da relação do sujeito e no mundo que o rodeia [...] ²¹.

No que diz respeito às tendências capitalistas e suas consideráveis evoluções na sociedade, vale lembrar que, desde o surgimento da moeda, a sociedade ganhou força e

Artmed, 1998, p. 47.

¹⁹ ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 114.

²⁰ OLIVEIRA, Marta Kohl de. *VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento*: Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997, p. 24.

²¹ OLIVEIRA, Marta Kohl de. *VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento*: Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997, p. 24.

liberdade econômica para conquistar o mundo. A partir desta linha de conceito serão esboçados momentos históricos nos quais, visivelmente, percebe-se a dualidade social e seleta que se fortalece e ganha mais força mediante a continuidade do poder e riqueza concentrados, comandados e mal distribuídos pela classe nobre ou em ascensão social, restando à parcela oprimida da sociedade, a submissão e a alienação.

Na Idade Média, o conhecimento e o saber são destinados somente aos privilegiados filhos da nobreza, enquanto os filhos da classe composta por camponeses e pequenos comerciantes passa longe da porta da Igreja Católica, que era, na época, a detentora e portadora do poder cultural, político, econômico e científico. A igreja foi politicamente incisiva, decidindo quem deveria ter acesso ao saber e, conseqüentemente, ao poder. Inicia-se esta parte do estudo, enfatizando-se a Idade Média, no século XVII, diante do considerável fato ocorrido nesta era, com um sistema que viria mudar validamente esta sociedade feudal e burguesa. O sistema feudal era formado basicamente por três grupos distintos, o clero, a nobreza e o terceiro Estado. Este, formado pelos trabalhadores, camponeses e burgueses, já possuía maiores condições e queria, portanto, maior participação na política²².

Em suma, tratava-se de um antigo regime absolutista, centralizador. Contudo, o terceiro Estado, especificamente os burgueses cansados da exploração de impostos, da má distribuição de riquezas e da opressão de classe, dentre outros, visa a oportunizar pequenas práticas comerciais e artesanais, resultando em grandes feiras. Os burgueses começam, assim, a ganhar força econômica, retratada pela troca de produto por produto, até que ocorre um novo sistema monetário, passando a se trocar mercadorias por moedas.

Tem-se, nesse momento, um grande marco histórico que, com certeza, selaria a história com alianças interessadas de elites, lutas e conflitos em diversos âmbitos e objetivos materiais e territoriais até em busca de controle pelo poder entre as elites desta mesma sociedade. Enfatizar esse marco histórico em específico busca mostrar quão grande e relevante foi tal mudança econômica nos aspectos social e educacional posteriormente. Pressupondo que, desde então, o homem, fazendo parte do rol de mudança econômica, política e social vem perdendo pouco a pouco a sua identidade de inércia braçal, sendo obrigado a se adaptar ao sistema ditatorial, cujo saber anarquicamente se dá, conforme dita a sociedade presunçosamente para a parte privilegiada.

Para comprovar a importância do aprendizado originário e paradoxal da política na educação e na sociedade, Charlot denuncia:

Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. Toda a questão está aí: qual é a classe que está no poder e qual a classe que

²² OLIVEIRA, Marta Kohl de. *VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997, p. 25.

dirige a escola, sendo diferentes os objetivos das classes? [...] Estando no poder, a burguesia tenta transformar a escola de massas em instrumento capaz de escravizar os trabalhadores: ensina as crianças a obedecer, a ser governadas, separadas e a ludibria com preconceitos religiosos e racionalistas. A burguesia tem outras escolas para educar as crianças²³.

Até aqui, portanto, o currículo ainda não existe de fato. Porém, se olharmos com criticidade para essa era citada, poderemos atestar a distinção que ocorre dentro da educação, ou seja, perceber a desigualdade social, fato que se contrapõe à bandeira levantada na Revolução Francesa, no ano de 1789. Esse movimento, levantado pela própria classe burguesa, possui a ideologia e a proposta de um novo regime Iluminista, de abolição à servidão e aos direitos feudais na França, em que se primava pela igualdade, liberdade e fraternidade. Sabe-se que houve, posteriormente, na história, uma aliança de classes entre nobres e burgueses e esta, corrompida pelo poder, apenas confirmou a herança maléfica política.

O currículo agora existe de fato. Segundo o autor Goodson, em meados dos séculos XVI e XVII, na Europa, no *College Of Montaign*, é adotado um programa sequencial de estudos, alinhavados ao tipo de organização de classes, que oferecia ali uma educação bipolar, por cujo critério seletivo os alunos que podiam pagar pelos estudos teriam uma aprendizagem qualitativa e avançada, restando para a classe de área rural um conhecimento desigual, filtrado pelo currículo com conteúdos religiosos e pelas virtudes seculares.²⁴

Entretanto, dos séculos XVIII ao XIX, com a Revolução Industrial, gradualmente, a necessidade de aprimoramento do conhecimento passa a fazer parte intencionalmente da vida do homem proletariado. Com a economia monetária crescente, juntamente a tal mutação social, as cidades, os comércios e as indústrias cresceram ordenadamente, estabelecendo exigências para maior instrução e melhor habilidade técnica, já que o dono das ferramentas e da própria força de trabalho, que dominava todas as etapas do processo produtivo, agora, precisaria se atentar para um melhor preparo de instrução, um conhecimento mais complexo, frente às exigências do mercado de trabalho.

Na visão de Goodson, chama-nos a atenção a não dissociação do fato histórico ocorrido acima, quanto ao que diz respeito as suas influências na educação:

[...] Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado,

²³ CHARLOT, Bernad. *A Mistificação Pedagógica*. Introdução: Educação e Política. Rio de Janeiro. 1986, p. 23.

²⁴ GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 18.

mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma [...]”²⁵.

É importante comentar uma abordagem praticamente profética do grego, filósofo e estudioso Aristóteles, a qual antevia um futuro em que as ferramentas sozinhas fariam o trabalho pelos homens. Tal suposição é atestada pela realidade social dos últimos séculos. São mostradas também por Goodson²⁶ outras versões curriculares que podem ser estudadas e analisadas pela sua intencionalidade ao longo dos séculos. Por exemplo, na própria grade curricular, nas próprias disciplinas, podem ocorrer intenções explícitas sociopolíticas. Um exemplo disso é a música erudita, que pode trazer aprendizado cultural e vastos conhecimentos e significados em suas letras. Segundo o conceito pedagógico que essa escola seguia, a programação do currículo elaborado estaria correta, mas não foi levada em conta a opinião dos alunos e sua participação seria fundamental para haver um aprendizado de seu próprio contexto vital.

Goodson ressalta que, obviamente, a preferência destes alunos seria pela música popular devido ao seu contexto vital popular. Estabeleceu-se então um conflito, uma falha que não poderia ocorrer e que é de responsabilidade do educador em sala de aula.²⁷ Tais falhas resultam do despreparo e/ou da má formação dos professores na rede de ensino público e, eventualmente, poderão ocorrer em outras disciplinas como pode ser observado em livros resultantes de inúmeras pesquisas. Sobre esse assunto, Goodson cita um autor que esclarece aos educadores que[...] O objetivo primeiro da educação musical é fazer gostar da boa música e compreendê-la [...].²⁸

Sabe-se que a demanda da educação varia radicalmente de um período para o outro e de um grupo para o outro dependendo das circunstâncias socioeconômicas, do mercado de trabalho e dos valores culturais, contudo, o currículo da rede escolar pública deve acompanhar tal imediatismo social desde que deixe de ser identificador de diferenciação social e escolar, evitando o conformismo social e educacional. Devemos contradizer esta continuidade do passado.

O saber é transmitido às futuras gerações e, se for transmitido de forma equivocada ou insuficiente, as consequências levarão, na vida social e política, à construção perniciosa e obscura dessa dita sociedade. Goodson, postula que:

²⁵ GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 8.

²⁶ GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 8.

²⁷ GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9.

²⁸ GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 8.

Um novo, se bem que complementar, paradigma de história curricular é particularmente importante, porque nos permite penetrar numa parte fundamental da escolarização, que os historiadores se mostram inclinados a ignorar: os processos internos ou a “caixa preta” da escola²⁹.

O currículo não pode resumir-se em um compêndio de matérias, planos, ações pedagógicas, dentre outros. Há de se compreender a real necessidade cognitiva do aluno. O currículo não é um sistema fechado, mas revela-se tal qual expressa o seu significado, o seu percurso. Esta é a sua definição. Da mesma forma, os educadores, bem como o todo da escola, deveriam adotar tal postura.

1.4 A classe e o currículo: nova ação pedagógica

Segundo a conceituação de vários autores, a fundamentação de currículo na escola, em específico, postula-se quando ocorrem experiências vivenciadas significativamente para a transformação no aluno, mediante o trabalho docente coletivo desta, incluindo a participação dos familiares e da comunidade. Dão-se pelo universo temático do povo as suas experiências, aspirações cotidianas e concepções de vida.

Podemos ainda favorecer com a visão sábia de Paulo Freire, frente a outros fatores importantes, como o amor adornando a prática do educador em sala de aula³⁰, faz saber o autor:

[...] É que na relação dos homens possa haver além de igualdade, uma relação fundada no amor. Só assim, a comunicação lineada na confiança, se dará de um pólo ao outro. Para propor entre si, a restauração da humanidade esmagada pela injustiça. Comunicar-se com o mundo de maneira totalizante. Mesmo contra a vontade das relações de dominação. Portanto, o que prima o autor, é a dissolução desta dicotomia homem-mundo, pois sendo homens críticos, a transformação permanente da realidade, resultará na humanização destes. Esse domínio de transformação vai tomando forma na medida de sua ação [...]³¹.

O grande esforço e desafio seria propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, fazendo com que os mesmos, agora com olhar crítico, possam reconhecer a interação de suas partes. Quando dirigido à educação, o termo currículo se anuncia pela sua notabilidade, porém, requerendo da escola e seu corpo docente todo um discernimento, uma postura e uma concepção teórica de sua própria historicidade, que poderá ajudar a entender e

²⁹ GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 118.

³⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 81.

³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 81.

a atender o contexto real/educacional de seus alunos, conhecendo sua bagagem cultural e o tipo de base familiar destes.

Nota-se que isso ocorrerá mediante as postulações, comparações do antes e da atual realidade social, no intuito de reavaliar campanhas e reformas ligadas à educação que se façam necessárias aos anseios econômicos e político-sociais. Inicia-se, assim, um processo contínuo de ligação aluno e escola, pautado no preparo frente às competências, exigências e mazelas da sociedade universalmente tecnológica³².

Portanto, na medida em que a aplicabilidade do currículo escolar promover resultados positivos do conhecimento e do saber do aluno poderá ser verificada a transformação compreendida e empreendida mediante o currículo, em uma habilidade sensata e sempre vigilante, pois o currículo não é algo definido, pode ser considerado como um instrumento de constante mutação de acordo com as tendências e mudanças na sociedade capitalista³³.

Pelo consenso da escola, o currículo precisou ser repensado e idealizado de acordo com as novas modificações evolutivas e seletivas da sociedade. O importante é desapropriar o conceito estabelecido de que nada se pode fazer pela educação regida e postergada, já há séculos rotulada por conteúdos, com fins quase inoperantes, frente ao que se pede a nova sociedade do conhecimento tecnológico, voltada às classes proletárias, embora, nem sempre se tenha observado ou comprovado consideráveis mudanças significativas em prol da autorrealização deste aluno. O saber é deslocado para a transmissão de um aprendizado conteudista, encomendado às massas populares.

Segundo a autora Veiga, decisões básicas do currículo abrangem questões referentes ao “que”, “para que”, objetivos político-pedagógicos, seleção e organização dos conteúdos e ao “como” articular também as ferramentas culturais necessárias para se conhecer melhor o meio social em que se vive, possibilitando o desenvolvimento de uma maneira de apreender a realidade e agir sobre ela.³⁴ Assim, o currículo deve partir do pressuposto de uma construção de uma nova ordem social.

Veiga faz ressalva referente ao olhar minucioso do educador:

O currículo – É um importante constitutivo da organização escolar. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de

³² FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 82.

³³ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1998, p. 23.

³⁴ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Escola, currículo e ensino*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 38.

privilégios. Implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular³⁵.

Diante dessa complexa definição e dimensão do currículo, o que nos chama a atenção é o poder explícito e implícito com que o currículo se revela no âmbito escolar. De acordo com o tipo de transmissão e diálogo, fatores como valores, normas e comportamentos vistos a partir dos vieses hierárquicos e ditatoriais são incutidos exatamente por uma educação mascarada, falsamente plena e igualitária, somada ao resultado ingênuo de aceitação dos alunos, desse tipo de poder implícito e protagonizado no currículo da escola. Não diferente, o currículo explícito tem norteado fielmente o programa de ensino estratégico fundamentado a contribuir para a sociedade elitista e seletiva.

Talvez não possamos promover consideravelmente a reconstrução do currículo na escola, mediante ao propósito egoísta das partes integrantes privilegiadas da sociedade, cuja intenção é se manter no controle e poder. A história parece se repetir desde a sociedade dos feudos, na qual os mais fortes se unem para dominar e hierarquizar tudo e todos na sociedade. Em outra época, podemos citar reis, clero e burgueses, enquanto nos tempos atuais há o Estado e os megaempresários. Trata-se, portanto, de uma tendência secular que vem centralmente fossilizando a educação, ludibriando e mascarando a aprendizagem, considerando o aluno-massa, mantendo a estatística, os números, sem grandes perspectivas de ascensão social, imersa na ilusão de igualdade e, mais lamentavelmente, mantendo os alunos alheios à globalização tecnológica, que rege, nos últimos tempos, o capitalismo social. Então fica a indagação: Onde está a força, a autoridade e a autonomia da escola?

Vale ressaltar que a escola não é soberana, pois autonomia não significa soberania. Devemos lutar pelo processo de transformação social, buscar arrebatar a hegemonia social das mãos da classe dominante. Nesse ideal alçado à emergência escolar, testifica-se mediante a citação de Paro que:

O desinteresse crescente da classe dominante pela generalização de uma educação de qualidade pode ser ilustrado pelas diversas formas pelas quais, com a contribuição da própria ação estatal, a escola vem sendo negada em sua função específica de distribuição do saber [...]³⁶.

³⁵ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Escola, currículo e ensino*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 48.

³⁶ PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 108.

O autor Paro ainda faz uma ressalva sobre o assunto, “[...] Igualmente equivocada é a atitude de negar à escola qualquer papel na transformação social, esperando que a sociedade mude para mudar a escola [...]”³⁷. Deve-se investigar mesmo que isso não promova grandes mudanças. Esperamos, ao menos, que as respostas tragam esperanças e se transformem em válidos instrumentos para novas pesquisas. Afinal, tem sido assim desde sempre, frente aos grandes filósofos e estudiosos que nos provam. Há muitos anos, suas ideias e teses somam-se aos anseios que temos de ver uma educação restaurada e provedora de oportunidades integradoras, condicionando ao sujeito uma vida plena, sábia e hábil.

O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação do sujeito vieram a se desenvolver mediante os fatos ocorridos na sociedade do passado. Portanto, temos o respaldado poder de desenvolver e planejar nossas ações no âmbito escolar, mediante à gama de informações e estudos fundamentados em diversos tipos de pesquisas e metodologias que pretendam entender cada vez com mais clareza a nossa sociedade e seus segmentos³⁸. Devemos possibilitar a comunicação entre o topo e a base da sociedade, ressaltando que uma ação pedagógica com sentido ocorre com a cultura local inserida na sala de aula, onde seria alinhavado o tema gerador com suas problemáticas do cotidiano, despertando e provocando, no aluno, interatividade e autonomia ao dialogar sobre os aspectos que permeiam a vida em sociedade.

Paulo Freire diz que: “[...] se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”³⁹. Outra forma perspicaz que deve ser usada em sala de aula é trabalhar com o conhecimento extraescolar, ou seja, diferentes manifestações das culturas no dia a dia do aluno, que aparentemente tem pouco a ver com os aprendizados escolares, como cinema, TV, dentre outros. Algumas escolas já adotaram essa prática extraescolar. Está claro, portanto, que tudo tem que ser bem dosado, é necessário saber o tempo e o aproveitamento tanto no que diz respeito ao conhecimento escolar, quanto ao extraescolar. A epistemologia nos desafia a questionar constantemente qual é o conhecimento válido ao mundo de hoje.

Toda essa evolução contida na tecnologia do conhecimento - computador, Internet, DVD, entre outros, traz mudança na forma de trabalhar o conhecimento gerando, contudo, novas mudanças na escola. Assim, essas mudanças organizacionais, trazem entre outros benefícios, uma aproximação maior entre aluno e professor, pois através de E-mail, o aluno pode consultar seu professor, receber algum material da

³⁷ Ibidem, p. 113.

³⁸ PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 113.

³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 79.

disciplina desejada. Isso tem demonstrado satisfação para os alunos, que passam a ter mais confiança e amizade pelo professor⁴⁰.

Para confirmar toda a complexidade com que se revela o currículo, Dowbor, ainda cita:

Em outros termos, não se trata aqui de sonhar com transformações revolucionárias e imediatas, e, sobretudo com transformações muito padronizadas. Mas a realidade é que as dimensões organizacionais, de tempo, espaço, hierarquias, divisões em disciplinas e outros temas estarão se colocando de maneira cada vez mais premente, e será preciso começar a trabalhar neste sentido⁴¹.

O desafio é árduo e o conhecimento valioso, mas é preciso saber aplicá-lo. O aspecto cognitivo também faz parte desse rol de perspectivas na educação, principalmente sendo avaliado nas escolas públicas. Os professores hoje têm em mente que são professores de pessoas e não de disciplinas como português ou matemática. Contudo, há uma proposta de relação afetiva, que vai além das letras, dos conteúdos, dos números. É possível trabalhar por uma educação libertadora com alunos flexíveis, autônomos e participativos, mesmo com tantas lacunas entre o aprendizado e a humanização. Postula-se uma perspectiva de vencer esse tabu apenas para ser um servidor do capital.

1.5 Diretrizes curriculares do Ensino Religioso em Vila Velha

A primeira Proposta Curricular de Vila Velha surgiu no ano de 1997 e teve um significado especial no processo educacional do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em dezembro de 1996, faz exigências novas e pretende estabelecer um arcabouço menos fragilizado das relações de envolvimento que buscam aprimorar os resultados educacionais. No dispositivo legal, representa um ano de transição⁴².

O Ensino Religioso sendo área do conhecimento é diferente de “aula de religião”, da catequese, da escola bíblica ou ainda de qualquer modelo de doutrinação, não pressupõe a adesão e muito menos o proselitismo ou a propagação de uma determinada crença religiosa. Sua especificidade é a decodificação ou análise das manifestações do sagrado, possibilitando ao educando, o conhecimento e a compreensão do fenômeno religioso como fato cultural e

⁴⁰ PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45.

⁴¹ DOWBOR, Ladislau. *Educação e apropriação da realidade local*. v. 21, n. 60, 2007, p. 12. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10238/11857>>. Acesso em: 3 out. 2018.

⁴² PMVV - Prefeitura Municipal de Vila Velha. *Diretrizes Curriculares do Município de Vila Velha*. Vila Velha, 2008, p. 1.

social, bem como, uma visão global de mundo e de pessoa, promovendo assim, o respeito às diferenças no convívio social, portanto:

Aprendendo a conviver com diferentes tradições religiosas, vivenciando a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando está também se abrindo para o conhecimento. Não se pode entender o que não se conhece. Assim, o conceito de conhecimento do Ensino Religioso, de acordo com as teorias contemporâneas, aproxima-se cada vez mais da ideia de que conhecer é construir significados⁴³.

Segundo o FONAPER, “esses momentos se interligam, numa dinâmica, num movimento constante, portanto, não são estanques e nem isolados”⁴⁴. O componente curricular Ensino Religioso fundamenta-se em princípios, tais como: valores éticos, sociais, políticos e religiosos, visando a integrar os nossos alunos em seu contexto social, proporcionando uma participação efetiva, através de temas transversais, abordando assuntos concernentes ao seu cotidiano, levando-o a questionar, discutir e opinar sobre determinados temas, proporcionando-lhes crescimento pessoal⁴⁵.

A cidade de Vila Velha está situada na região metropolitana da Grande Vitória, é adjacente à capital, como igualmente outros dois municípios considerados médios quanto ao índice populacional, e conseqüentemente, com professores e técnicos que atuaram e continuam atuando concomitantemente nas redes escolares destes municípios o que, de certa forma, facilita o intercâmbio e as ações diretas das suas vivências profissionais⁴⁶. A valorização do componente curricular Ensino Religioso nas escolas está atrelada ao encaminhamento pedagógico que é dado por este professor em sala de aula. A educação no Brasil é compreendida como um direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, caracterizada pela igualdade de condições e o respeito à pluralidade de ideias, valorizando o patrimônio cultural.

Em relação à Proposta Curricular de Ensino Religioso, verifica-se que esta grade foi homologada e aprovada pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vila Velha.

Quadro 1 - Diretrizes Curriculares de Vila Velha do 6º Ano. 2008.

⁴³ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1997, 39.

⁴⁴ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006, p. 34.

⁴⁵ PMVV - Prefeitura Municipal de Vila Velha. *Diretrizes Curriculares do Município de Vila Velha*. Vila Velha, 2008, p. 23.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 23.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	CONTEÚDOS:	6º	7º	8º	9º
<p>5ª SÉRIE (Atualmente 6º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar o conhecimento da formação da ideia do transcendente na evolução da estrutura religiosa, percebendo-a como ideia orientadora e referente para a vida. - Propiciar atividades em que o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática. - Demonstrar ter uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua capacidade de escolher e de realizar seu projeto de vida. - Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações. - Empregar o diálogo como forma de esclarecer os conflitos e tomar decisões. - Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente. 	- Rituais:				
	- A descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos.				
	- Espiritualidades:				
	- O estudo dos métodos utilizados pelas diferentes Tradições religiosas no relacionamento do Transcendente consigo mesmo, com os outros e o mundo.				
	- Ethos				
	- Valores				
	- A valorização da vida.				
	- As virtudes.				

Fonte: Diretrizes Curriculares de Vila Velha. 2008.

Quadro 2 - Diretrizes Curriculares de Vila Velha do 7º Ano. 2008.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	CONTEÚDOS:	6º	7º	8º	9º
<p>6ª SÉRIE (Atualmente 7º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar atividades em que o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a evolução da estrutura religiosa no decorrer dos tempos, assim como das ideologias religiosas que perpassam as redações dos textos sagrados e dos textos orais e aquilo que determina a verdade sobre o Transcendente para um grupo. - Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação. - Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente e enriquecendo a vivência da cidadania. - Perceber em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que 	- Rituais:				
	- A descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos.				
	- Espiritualidades:				
	- O estudo dos métodos utilizados pelas diferentes Tradições religiosas no relacionamento do Transcendente consigo mesmo, com os outros e o mundo.				
	- Ethos				
	- Valores				

condicionam a vida no espaço e no tempo, utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais e seu meio.	- A valorização da vida.				
	- As virtudes.				

Fonte: Diretrizes Curriculares de Vila Velha. 2008

Quadro 3 - Diretrizes Curriculares de Vila Velha do 8º Ano. 2008.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	CONTEÚDOS:	6º	7º	8º	9º
<p>7ª série (Atualmente 8º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar o conhecimento do sentido da vida sustentado pelas crenças, doutrinas, normas e métodos de relacionamento com o Transcendente, com os outros, com o mundo e consigo mesmo. - Propiciar atividades em que o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e empenhar-se em situações solidárias e cooperativas. - Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças. - Analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social. - Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito de expressão, garantida a dignidade do ser humano. - Posicionar-se com discernimento e solidariedade, nas situações de consumo e de trabalho, sabendo de seus direitos e responsabilidades, identificando problemas e debatendo possíveis soluções. 	- A importância das escolhas pessoais, baseadas no exemplo de líderes religiosos.				
	- o conhecimento do conjunto de normas de cada Tradição Religiosa apresentado para os fiéis e no contexto da respectiva cultura.				
	- Limites.				
	- A importância da atitude do respeito presente nas Tradições Religiosas.				
	- A fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias Tradições Religiosas.				

Fonte: Diretrizes Curriculares de Vila Velha. 2008.

Quadro 4 - Diretrizes Curriculares de Vila Velha do 9º Ano. 2008.

OBJETIVOS:	CONTEÚDOS:	5ª	6ª	7ª	8ª
-------------------	-------------------	-----------	-----------	-----------	-----------

<p>8ª série (Atualmente 9º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar o conhecimento das possíveis respostas dadas à vida além-morte, pelas tradições religiosas, como orientadoras das crenças, normas e atitudes éticas dos fiéis, o que deve conduzi-lo ao estabelecimento de compromissos sociais solidários. - Propiciar atividades em que o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes. - Compreender como os lugares e as paisagens foram e continuam sendo criados e transformados, analisando a intervenção do trabalho e do consumo humanos na produção da vida material, social e cultural. - Posicionar-se de maneira crítica em relação ao consumismo, às mensagens da publicidade e estratégias de venda, compreendendo seu papel na produção de novas necessidades. - Reconhecer que os direitos civis, políticos e sociais são conquistados por meio de conflitos e acordos que podem redundar em maior justiça na distribuição de renda. 	- Alteridade:				
	- A mudança de atitude frente ao diferente.				
	- A diversidade entre as pessoas e suas Tradições.				
	- A capacidade que o ser humano tem de pensar e transformar, com ênfase nas atitudes.				
	- As orientações para o relacionamento com o outro permeado por valores.				

Fonte: Diretrizes Curriculares de Vila Velha. 2008.

O professor que atua nesta fase do ensino é, pois, caracterizado como um professor generalista, isto é, que em sua formação sai apto ao trabalho didático com conteúdos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso que foi recentemente incluído como um componente curricular do Ensino Fundamental no município de Vila Velha⁴⁷.

A administração tem a convicção de que uma educação de qualidade se faz com profissionais da educação preparados. Por isso, investir na formação inicial e continuada de todos os profissionais é uma meta fundamental, além de ser o reconhecimento do direito que o profissional tem de se atualizar e aprimorar, aprofundando seus estudos e ampliando sua experiência. Em se tratando do município de Vila Velha, a Resolução n° 18/07 dispõe sobre o Ensino Religioso no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha. A Presidente do Conselho Municipal de Educação de Vila Velha, Estado do Espírito Santo, no uso de suas atribuições

⁴⁷ PMVV - Prefeitura Municipal de Vila Velha. *Diretrizes Curriculares do Município de Vila Velha*. Vila Velha, 2008, p. 12.

legais e tendo em vista o que dispõem da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 33, com redação dada pela Lei.º 9.475, de 22 de julho de 1997 e no art. 175 da Constituição do Estado do Espírito Santo⁴⁸ resolve:

Art. 1º O Ensino Religioso, parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina optativa para o aluno e de oferta obrigatória, no currículo de Ensino Fundamental nos horários de aulas normais, das escolas de Educação Básica da rede pública do Sistema Municipal de Ensino, assegurado o respeito à diversidade cultural – religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Art. 2º O Ensino Religioso, com ênfase no conhecimento, comportamento e valores humanos, visa a orientar o aluno na compreensão do fenômeno ético religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas.

§ 1º O aluno, se maior, ou pelos pais ou seu responsável, quando menor, deverá efetivar anualmente sua opção para as aulas de Ensino Religioso por meio de declaração, no ato da matrícula e registro em sua ficha individual.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino deverão oferecer para aqueles alunos que não optarem pelo Ensino Religioso, outros conteúdos e atividades de formação geral, nos mesmos horários de aulas, de modo que todos cumpram, satisfatoriamente, sua carga horária anual mínima prevista na Legislação vigente.

Art. 3º O Ensino Religioso oferecido em todas as séries do Ensino Fundamental Regular, constará da Proposta Curricular da Escola com a carga horária de uma aula semanal.

Art. 4º Caberá ao Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo (CONERES), nos termos da Lei 9.475, de 22 de julho de 1997 e, do Decreto N.º 1736-R, de 26 de setembro de 2006, elaborar os princípios norteadores do Ensino Religioso para as escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vila Velha e definir os conteúdos programáticos integrantes da proposta pedagógica.

§ 1º - A partir dos princípios norteadores, as escolas incluirão o Ensino Religioso em sua proposta pedagógica, executando-a num processo, participativo, de acordo com a realidade da comunidade escolar, observadas as normas comuns em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, além de outras normas pertinentes.

§ 2º - A avaliação do aluno, voltada para o Ensino Religioso, como processo e parte integrante da Proposta Pedagógica, não será considerada para fins de promoção por série, período, etapa, ciclo ou equivalente.

⁴⁸ PMVV - Prefeitura Municipal de Vila Velha. *Diretrizes Curriculares do Município de Vila Velha*. Vila Velha, 2008, p. 12.

Art. 5º O Ensino Religioso será ministrado por professores, que atendam, pelo menos, a um dos seguintes requisitos:

I - Licenciatura Plena específica de formação para o Ensino Religioso;

II - Licenciatura em qualquer área do conhecimento acrescida de curso de Pós-Graduação lato sensu de 360h, no mínimo, em Ensino Religioso ou Ciências da Religião nos termos da Proposta Pedagógica;

III – Licenciatura Plena ou Curta, em qualquer área do conhecimento, acrescida de formação em Ensino Religioso com 300h, no mínimo, oferecidas por Instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo MEC ou habilitação em curso de formação emergencial, com 300h, no mínimo, em Ensino Religioso aprovado em conformidade com o CONERES;

IV – Concludentes de Curso Médio na modalidade Normal, acrescido de curso de formação específica de Ensino Religioso de, no mínimo, 360h. Aprovado pelo CONERES, para aluar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 6º Compete ao CONERES, para os fins dispostos nesta resolução, avaliar, orientar e acompanhar os cursos de formação dos professores de Ensino Religioso, podendo também planejar e executar programas emergenciais de capacitação no âmbito de sua competência, junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, visando a suprir a oferta de vagas para o quadro de magistério específico, em conformidade com a legislação e normas do sistema educacional, vigentes.

Art. 7º Os casos omissos serão dirimidos pelo Conselho Municipal de Educação do Município de Vila Velha.

Aprovada em Sessão Plenária do dia 08 de março de 2007. Vila Velha/ES, 20 de março de 2007. Anna Bernardes da Silveira Rocha - Presidente do CME.

Homologado em 17/03/2007. Roberto A. Beling Neto - Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esportes.

2 O ENSINO RELIGIOSO E A VIOLÊNCIA (*BULLYNG*) NAS ESCOLAS

O segundo capítulo aborda o ensino religioso e a violência (*bullyng*) nas escolas, o destaque fica para os seguintes tópicos: as Implicações Teóricas do Ensino Religioso; o Ensino Religioso, Laicismo e o Fato Social; a Violência, sua origem e conceitos; o *Bullying e a Violência no Ambiente Escolar*; os Tipos de *Bullying* no cotidiano Escolar; e por fim, a Percepção do Docente de Ensino Religioso em Relação ao *Bullying*.

2.1 Implicações teóricas do Ensino Religioso

Conforme cita Canclini, com efeito, a contribuição do Cristianismo para o aprofundamento da definição nominal consiste, justamente, em especificar o objeto e a natureza da ligação religiosa, estabelecendo a dependência total do homem em relação a Deus pela sua doutrina sobre a criação do homem à imagem e semelhança de Deus.⁴⁹

Sendo a significação de religião a questão fundamental de todas as disciplinas das ciências religiosas, cuja literatura é enorme e cujos problemas são os mais complicados, cumpre notar, que nós a abordamos aqui apenas para fundamentar metodologicamente a organização dos estudos sociológicos sobre as religiões. Para tais finalidades basta mencionar que o uso geral, como o atesta, de um lado, a nossa própria consciência em constante intercomunicação e interdependência com a consciência do nosso ambiente e, de outro lado, a história das religiões sob a noção da religião entende “a relação entre o homem e a potência sobre humana” ou “a comunicação com o mundo sobre terreno, como a intromissão acreditada e compreendida de uma nova, completamente outra realidade na nossa vida”. Esta potência sobre humana, o objeto da ligação religiosa “não é impessoal”, mas é “uma realidade objetiva ou, ao menos, concebida como tal, única ou coletiva, mas suprema em alguma medida e pessoal de alguma maneira, que, conseqüentemente, introduz uma relação de dependência a ser reconhecida individual e socialmente da mesma forma⁵⁰.”

Com esta afirmação, que envolve diversos problemas de alcance relativos à organização dos estudos sociológicos sobre as religiões, devemos parar por um momento. É interessante notar que mesmo o objetivo da ligação religiosa pode ser uma realidade objetiva pessoal ou impessoal. Horkheimer afirma que o laicismo não significa a imposição de uma orientação antirreligiosa ao ensino e à sociedade, mas define-se pela tolerância, pela

⁴⁹ CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 35.

⁵⁰ CANCLINI, Nestor Garcia, *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 53.

aceitação, pelo respeito ao outro, diferente e ao mesmo tempo igual em deveres e direitos. O laicismo pauta-se na liberdade de crença⁵¹.

Como efeito, o fenômeno religioso objetivamente concebido e definido realmente tem todos os distintivos característicos do fato social: é objetivo, exterior às consciências individuais e parcialmente independente delas, resulta da pluralidade de relações, exerce uma coerção sobre os indivíduos. Na verdade, os fatos sociais têm uma realidade objetiva e um caráter específico em virtude da sua vida própria. A vida social dá nascimento a um conjunto de realidades que se substituem por si mesmas, independente de seus autores: este é o caso dos monumentos, das obras de arte, da cultura da terra, dos produtos industriais⁵².

Da mesma forma, será compreensível e explicável o emprego de tais termos como “coisa”, “corrente social” para caracterizar e explicar o fato social, tendo, porém, sempre plena consciência de que é uma soma complexa, não apenas matemática, mas qualitativa, de muitos e múltiplos fatos individuais, especificadas pelos diferentes modos possíveis da composição de seus elementos constitutivos.

A vida social se forma, antes de tudo, da sucessão constante, contínua e ininterrupta de gerações humanas de maneira que nunca acaba e nunca reinicia-se a convivência de muitas gerações como acontece na vida de plantas estacionárias, que formam gerações biológicas, terminando a sua vida ao deixar um verme recomeçá-la novamente. O homem, porém, em cada etapa da sua peregrinação terrena é cercado de um ambiente, de uma coletividade que se impõe com a constância de sua existência: os indivíduos passam, a coletividade fica, os nascimentos e as mortes modificam constantemente o ambiente. Mesmo assim, o homem particular tem a impressão de que a sociedade não muda, é a mesma que encontrou ao nascer e que deixa ao morrer⁵³.

Daí, aliás, a sensação da sua dependência em face da sociedade concebida de maneira de um “super-ser” personificado. Com efeito, fala-se da Pátria, do Estado, da Sociedade como de uma pessoa, uma vez que a Pátria, como se diz, é uma mãe. Um segundo elemento que contribui para a formação da vida social é o instinto, isto é, a exigência instintiva que o homem tem de conviver com seus semelhantes, sendo infeliz no isolamento. Segundo Santajó, a formação da vida social se dá a partir da necessidade material e moral do homem, devido a sua impotência em satisfazer as suas exigências mais elementares e aquelas mais altas que a vida social faz nascer nele (alojamento, vestuário, alimento cozido, instrução, etiqueta, etc.)⁵⁴. Portanto, a vida social e os fenômenos sociais resultam da ação recíproca e

⁵¹ HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2002. p. 196.

⁵² CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 54.

⁵³ DURKHEIM, Emile. *As Formas elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989, p. 119.

⁵⁴ SANTAJO, Carlos Álvares. *A Religiosidade Popular: Antropologia e História*. Barcelona, Antrhopos, 1999,

mútua destes fatores e, dessa maneira, explica-se o aparecimento daquele sentimento de solidariedade e de unidade que se manifesta logo quando homens se acham reunidos, embora de maneira pouco estável.

Institui-se propositadamente, a distinção entre grupos sociais limitados de duração curta e grupos mais complexos e universais no espaço e no tempo a fim de mostrar e salientar que a explicação do espírito comum pela contribuição da psicologia individual dos membros do grupo ainda é realizável nos primeiros, de composição relativamente simples, mas torna-se cada vez mais difícil (podemos mesmo dizer praticamente irrealizável) nos segundos, por causa do grande número e complexidade impenetrável dos elementos em jogo e, conseqüentemente, da invencível dificuldade de analisá-los empiricamente⁵⁵.

De acordo com Canclini, essa ação individual é imperceptível, anônima, exceto a das grandes personalidades, dos heróis que, na concepção do autor, são encarnações da alma coletiva de uma época, de uma sociedade, sendo essa a base psicológica da repercussão da atuação deles, no respectivo ambiente social. Essas personalidades, com a força da sua individualidade, deram expressão à consciência coletiva e, com isso, um novo rumo e um novo impulso à evolução social⁵⁶.

É de se observar que:

A coerção, a sanção social que exercem sobre os individuais isolados é o último distintivo característico dos fatos sociais. Com efeito, esta é uma propriedade que “cada indivíduo não permitiria adivinhar”. “A sanção social pode ser difusa, como a da opinião pública, que não tem órgão especializado, ou organizada, quando administrada por órgãos definidos, como os tribunais.” Com esta divisão implicitamente afirmamos que os fatos sociais são manifestações da natureza dos grupos sociais, como tais, criados pelo espírito coletivo. Os grupos sociais, porém, por sua vez se distinguem segundo a classificação mais comum em grupos organizados espontânea e conscientemente⁵⁷.

Essa análise rápida e superficial sobre o fato social tende a demonstrar que não somente os fenômenos sociais de existência material, como os monumentos da arquitetura, obras das artes plásticas, da literatura e outros tantos produtos da indústria humana, que não somente os fatos sociais já realizados ou consolidados com existência e caráter estável ou permanente, como as instituições, mas também os fatos em ser de caráter dinâmico e transitório, como os movimentos e correntes sociais podem e devem ser considerados e

p. 13.

⁵⁵ DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983, p. 23.

⁵⁶ CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 43.

⁵⁷ Idem. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 78.

analisados objetivamente como as coisas, na sua especificidade particular, isto é, na sua natureza social, fazendo abstração da sua explicação última pela psicologia.

Ora, o fenômeno religioso objetivamente encarado e definido é um fato social com todas as suas características distintivas acima analisadas e explicadas com a diferença que, enquanto os demais fenômenos sociais giram em torno de realidades e valores que não ultrapassam as relações da vida humana terrena, a religião por sua vez, estabelece relação com uma potência sobre humana e por isso, na sua última explicação, além da consideração de seus elementos psíquicos, religião subjetiva, ou seja, a religiosidade dos grandes gênios religiosos (fundadores e santos) e de cada fiel religioso não pode excluir a hipótese de uma intervenção direta dessa mesma potência sobre humana, da qual vem testemunhando a religião revelada. Porém, a preocupação principal da sociologia religiosa não é de dar a última explicação do fenômeno religioso, mas sim, estudá-lo como um fato na sua natureza especificamente social, na sua vida própria resultante de pluralidade de relações, independente, exterior e superior às consciências individuais, exercendo sobre elas coerção social tanto difusa como organizada⁵⁸.

A especificidade (relação a uma potência sobre-humana) e a transcendentalidade do religioso, no caso, a religião revelada, elementos que dizem respeito à mensagem interna do fenômeno religioso, não excluem a especificidade do fato social religioso, relativa a sua existência visível; não excluem, pois, a possibilidade de tratá-lo sob os diversos aspectos das leis de coexistência, “consensus” social (estática social) e de sucessão (dinâmica social) na sua relação com o seu “substrato” material (morfologia social), como uma função ou representação da alma coletiva do grupo (fisiologia social), como um fato social realizado (instituição, sistema, grupo) e como um fato “em ser” (movimentos e correntes religiosos).

Além do mais, as instituições religiosas, sistemas e grupos organizados exercem coerção jurídica; os movimentos religiosos, as correntes de piedade, coerção difusa; de maneira que, se o fiel quer permanecer membro do grupo, não pode se submeter a elas. Como dito, nós nascemos em uma e para uma religião, em uma e para uma sociedade religiosa da qual temos impressão de ser um “super ser”. Nenhuma ciência, nem sequer empírica, pode iniciar seu trabalho sem ter antes delimitado o campo da sua observação científica ou sem ter dado uma definição ao menos provisória, nominal do fenômeno a ser estudado. Assim, também a organização dos estudos sociológicos sobre a religião está condicionada, pela necessidade primordial, a procurar estabelecer quais fenômenos devem ser considerados religiosos, isto é, a traçar uma linha de demarcação preliminar entre fenômenos religiosos e não religiosos.

⁵⁸ ORTIZ, Renato. *A consciência fragmentada: ensaios de cultura popular e religião*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 92.

O que, porém, não se dá sem uma definição histórica, objetiva e nominal da religião em si. Convém salientar, neste lugar, a importante diferença que distingue a definição preliminar de religião da determinação do fato social religioso, que é um dos objetos principais da sociologia. Até aqueles sociólogos que não querem discutir a tese, segundo a qual a sociedade seria o valor supremo ou a fonte primária dos valores, sustentam que é na vida e pela vida em sociedade que os valores humanos se determinam. “A sociedade não é a fonte dos valores; é a fonte da emergência dos valores e da sua chegada à consciência”⁵⁹.

Neste sentido, a definição puramente provisória da religião fornecerá uma simples hipótese de trabalho, que poderá ser corrigida, confirmada ou completada durante e após os estudos sociológicos sobre uma das religiões. O ensino religioso é considerado uma área de conhecimento e faz parte do currículo oficial da escola. O componente curricular é facultativo e sua abordagem está proposta no parecer N.º 05/97 do CNE, na perspectiva de uma “história da religião, antropologia cultural, ética religiosa”, procurando manter o caráter científico, o princípio da laicidade e a neutralidade do docente em relação às religiões existentes⁶⁰. Para Souza, “não podemos considerar que a questão ética, a questão moral, os valores sejam privilégio das religiões. A presença do elemento religioso não faz sentido na educação pública e voltada para todos os cidadãos brasileiros”.⁶¹ A questão da fé é algo íntimo de cada um de nós.

Aliás, esta é uma razão a mais para propormos, como ensaio, a elaboração da sociologia de cada religião ou a sociologia de diversas religiões e não da religião em si, porque a definição nominal de religião não pode ser tomada como sinônimo em todas, pois o máximo que tal definição poderá indicar são os elementos primários e secundários, não os elementos essenciais e acidentais dela.

Porém, não se pode ocultar a convicção e esperança de que a elaboração minuciosa da sociologia, bem como da história e da psicologia, de cada religião, poderá contribuir poderosamente para uma definição real e essencial da religião em si (papel primordial da metafísica) que, com toda certeza, levará em conta na redação de suas conclusões últimas a hipótese – segundo a nossa fé: a certeza de uma revelação sobrenatural. Por enquanto, somente em dois casos, a expressão “história da religião” ou outra formulada deste gênero poderia ser empregada sem pressupor uma solução filosófica: a saber, se estabelecesse que todas as religiões derivam de uma religião única, cujas transformações a história se proporia a demonstrar⁶².

⁵⁹ CANEVACCI, Massimo. *Sincretismos; uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel, 2006, p. 123.

⁶⁰ FISCHER, Louis. *A Fé*. São Paulo: Circulo do Livro. 2004, p. 179.

⁶¹ SOUSA, Elaine Freitas *despiritualidade na educação religiosa: por uma cultura de paz no Ensino Fundamental de Escolas Municipais em Fortaleza*. In: DE MATOS, Kelma; DO NASCIMENTO, Verônica; NONATO JÚNIOR, Raimundo (Orgs) *Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: edições UFC, 2008, p. 229.

⁶² CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 54.

Vale ressaltar ainda que todas as religiões, embora independentes quanto às suas origens, têm o mesmo princípio, o mesmo fundo, sendo, na realidade, uma única e mesma coisa. Canclini, ainda ressalta que:

Preocupados por encontrar a definição nominal, empiricamente objetiva da religião, devemos abordar, exclusivamente, a questão de fato e deixar de lado as questões de direito da religião, recorrendo ao sentido que lhe dava o uso geral de outras épocas, em foco, por disputa, os grandes problemas de direito, como a origem, a essência e o valor da religião, ofuscando, dessa maneira, o sentido comum. Reconhecemos que o uso não revela todos os aspectos e matizes do fato religioso, principalmente aqueles que estão escondidos nas profundezas psicológicas da alma humana. Mas no momento não se trata de descobrir os traços mais sutis e finos; trata-se apenas de discernir, grosso modo, os comportamentos religiosos dos não religiosos. Para cumprir esta tarefa servem otimamente a linguagem e o uso, pois que "por novas atitudes se criam novas palavras e, sem saber ainda se umas e outras são racionais ou ilógicas, sãs ou mórbidas, pode-se ter certeza sobre tudo se o uso lhes opões com insistência, que elas são propriamente revertidas."⁶³

Portanto, a primeira indicação do sentido tradicional histórico da religião pode vir da etimologia. É interessante notar que as línguas modernas não têm palavra própria para designar a noção de religião, muito provavelmente, devido à dificuldade de se encontrar uma expressão adequada ao todo deste fenômeno complexo e sublime.

2.2 Ensino Religioso: laicismo e fato social

Horkheimer afirma que o laicismo não significa a imposição de uma orientação antirreligiosa ao ensino e à sociedade, mas define-se pela tolerância, pela aceitação, pelo respeito ao outro, diferente e ao mesmo tempo igual e deveres e direitos. O laicismo pauta-se na liberdade de crença⁶⁴.

Como efeito, o fenômeno religioso objetivamente concebido e definido realmente tem todos os distintivos característicos do fato social: é objetivo, exterior às consciências individuais e parcialmente independente delas, resulta da pluralidade de relações, exerce uma coerção sobre os indivíduos. Na verdade, os fatos sociais têm uma realidade objetiva e um caráter específico em virtude da sua vida própria. A vida social dá nascimento a um conjunto de realidades que se substituem por si mesmas, independentemente de seus autores: este é o caso dos monumentos, das obras de arte, da cultura da terra, dos produtos industriais⁶⁵.

⁶³ CANCLINI, 2003, p. 55.

⁶⁴ HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2002, p. 196.

⁶⁵ CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 48.

A vida social se forma, antes de tudo, da sucessão constante, contínua e ininterrupta de gerações humanas de maneira que nunca acaba e nunca reinicia-se a convivência de muitas gerações como acontece na vida de plantas estacionárias, que formam gerações biológicas, terminando a sua vida ao deixar um verme recomeçá-la novamente. O homem, porém, em cada etapa da sua peregrinação terrena é cercado de um ambiente, de uma coletividade que se impõe com a constância de sua existência: os indivíduos passam, a coletividade fica, os nascimentos e as mortes modificam constantemente o ambiente. Mesmo assim, o homem particular tem a impressão de que a sociedade não muda, é a mesma que encontrou ao nascer e que deixa ao morrer⁶⁶.

Daí, aliás, a sensação da sua dependência em face da sociedade concebida de maneira de um “super-ser” personificado, fala-se da Pátria, do Estado e da Sociedade como de uma pessoa. A Pátria é uma mãe, como se diz. Um segundo elemento que contribui para a formação da vida social é o instinto, isto é, a exigência instintiva que o homem tem dos seus semelhantes, sendo infeliz no isolamento. Segundo Santajó, a formação da vida social é a necessidade material e moral do homem isolado para a vida em comum, devido a sua impotência de satisfazer as suas exigências mais elementares e aquelas mais altas, que a vida social faz nascer nele (alojamento, vestuário, alimento cozido, instrução, etiqueta, etc.)⁶⁷.

Portanto, a vida social e os fenômenos sociais resultam da ação recíproca e mútua destes fatores, um sobre o outro e, dessa maneira, explica-se o aparecimento daquele sentimento de solidariedade e de unidade que se manifesta quando homens se acham reunidos, embora de maneira pouco estável.

2.3 Violência: origem e conceitos

A existência da violência ocorre desde os primórdios dos tempos e passa a assumir novas formas à medida que o homem constrói sociedades. A princípio, foi entendida como agressividade instintiva, carregada pelo esforço do homem para a subsistência na natureza. A organização das primeiras comunidades e, principalmente, a organização de um modo de pensar coerente, que deu origem às culturas, gerou também a tentativa de um processo de controle da agressividade natural do homem.

A palavra violência tem sua origem na bíblia, onde é citada como HAMAS, que significa injustiça, ser violento com, tratar com violência. A palavra é citada na bíblia

⁶⁶ DURKHEIM, Emile. *As Formas elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989, p. 119.

⁶⁷ SANTAJO, Carlos Álvares. *A Religiosidade Popular: Antropologia e História*. Barcelona, Antrhopos, 1999, p. 32.

frequentemente associada com a ideia de violência pecaminosa. É também sinônimo de extrema impiedade.

Segundo Hobbes, os homens em estado de natureza, são iguais quanto às faculdades do corpo (força) e do espírito (inteligência) e quanto às esperanças de atingir seus fins, podendo desejar todas as coisas. Os fins são, basicamente, a própria conservação e a sobrevivência, mas também podem ser apenas o deleite. Dominado por suas paixões, desconhecendo as intenções e os desejos dos outros em relação a si próprio, o homem vive solitário, em guarda, pronto a defender-se ou a atacar; quando desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo, os homens se tornam inimigos e lutam entre si em defesa de seus interesses pessoais. Nessas circunstâncias, a melhor garantia contra a insegurança é antecipar-se às possíveis atitudes do outro, subjugando-o pela força e pela astúcia e ampliando, assim, o domínio sobre os outros até conseguir a supremacia. São os homens contra todos os homens⁶⁸.

Hobbes acentua que para evitar a destruição mútua e a situação de permanente insegurança e medo, os homens precisaram organizar-se em sociedade. Para tanto, renunciaram seu direito a todas as coisas e à sua liberdade ilimitada, aceitando submeter-se a uma autoridade política. Na raiz do processo de formação social e política, portanto, estão a discórdia, o medo da morte, a desconfiança mútua, o desejo de paz e de uma vida confortável⁶⁹.

A partir do momento em que se analisa a violência, do ponto de vista teórico, há de se fazer sua categorização, buscando definir suas diferentes formas e diversos aspectos, visto que não se encontra um conceito único sobre a mesma.

Para Girard

A violência é uma componente natural das sociedades humanas seguidamente exorcizada pelo sacrifício de “vítimas expiratórias”. Os homens são dominados por instintos violentos que geram conflitos e rivalidades através de comportamentos mimeticamente absorvidos. Sua polêmica hipótese é a de que o desejo é o grande deflagrador da violência⁷⁰.

Marziale completa Girard ao afirmar que “a violência é um fenômeno mundial e historicamente conhecido, complexo e de difícil conceituação, tem suas raízes fundamentadas nas relações sociais e para compreendê-la é necessário conhecer o seu contexto histórico e

⁶⁸ HOBBS, T. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 17.

⁶⁹ HOBBS, T. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 17.

⁷⁰ GIRARD, René. *Violência e o Sagrado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 9.

social”⁷¹. Para alguns pesquisadores, a violência é considerada como algo que está diretamente ligado à pobreza e a outros problemas sociais, mas esse conceito não pode ser visto de forma tão simples, visto que também existem crimes nas camadas sociais mais elevadas, mesmo sob um índice menor. Se essa hipótese fosse totalmente verdadeira, nenhuma pessoa de poder aquisitivo mais elevado se envolveria com drogas ou teria participação em crimes financeiros⁷².

De acordo com Gilberto Velho, a violência não se limita ao uso da força física, a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza, associando-a a uma ideia de poder quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro⁷³. Uma análise em relação a abrangência da violência é bem interessante, pois mostra que ela é tanto material, quanto moral, espiritual e emocional e, portanto, abstrata, invisível, fácil de ser confundida com outro fenômeno. Sobre isso, Michaud afirma que:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações culturais⁷⁴.

Segundo o ponto de vista crítico de Michaud, quatro observações básicas se impõem quando se fala do tema violência. São elas:

- 1 - É preciso estar consciente de que as definições objetivas, ainda que as mais úteis, não são isentas de pressupostos e também não apreendem o conjunto dos fenômenos.
- 2 - Há na apreensão da violência um componente subjetivo que depende dos critérios utilizados: critérios jurídicos, institucionais, valores do grupo ou do subgrupo e até mesmo disposições pessoais. Não se pode comparar ingenuamente a violência na sociedade inglesa do séc. XIII com a do século XX, porque muitas normas mudaram.
- 3 - Não é possível haver um equilíbrio satisfatório entre um e outro ponto de vista, pode-se apenas corrigir um pelo outro adotando, a cada vez, uma distância, isto é, mudando de perspectiva.
- 4 - É preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre a violência segundo seus próprios critérios⁷⁵.

⁷¹ MARZIALE, M. H. A violência no setor saúde. *Rev Latino-am Enferm*, v. 12, n. 2, 2004, p. 29.

⁷² CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n.8, ano 4, p. 432-443, jul./dez. 2002.

⁷³ VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs.). *Cidadania e violência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000. p. 1.

⁷⁴ MICHAUD, Y. O problema das definições. In: FRANÇA. *A violência*. Tradução de L. Garcia. Editora Ática, 1989, p. 10-11.

⁷⁵ MICHAUD, Y. O problema das definições. In: FRANÇA. *A violência*. Tradução de L. Garcia. Editora Ática, 1989, p. 14.

Uma outra raiz ou causa da violência se encontra no tempo e no espaço social no qual o ser humano vive. Assim, Corbisier afirma que “Todas as sociedades divididas em classes, de senhores e servos, assentam na violência que poderíamos chamar de institucionalizada e que os professores de direito designam com o eufemismo de força coatora do Estado”⁷⁶. Dentro desta ótica, considera-se que no Brasil há muitas formas de violência, mas que algumas delas se sobrepõem às outras como o desemprego crônico, a falta de educação para todos, a alta taxa de concentração de renda e a corrupção das classes dominantes e dos políticos.

É importante observar que a violência deixou de ser um problema policial, para se tornar um problema social, ganhando cada vez mais espaço nas manchetes das mídias impressas e eletrônicas. Dessa forma, é importante considerar todas as vertentes no que se refere à violência que vai de agressões domésticas a tráfico de drogas, homicídios ou outros crimes considerados hediondos e que tanto deixam a população indignada, fazendo do agressor e da vítima, em algumas situações, conhecidos por todo o país, pois é de interesse da mídia fazer toda a cobertura dos fatos e sua divulgação⁷⁷.

Neste final de milênio, com a chamada revolução tecnológica e a globalização da economia, o mundo tem passado por uma grande crise econômica, social, psicológica e cultural. Todas essas alterações englobam em si um contexto de modificação significativa em relação à convivência social. Os padrões e valores foram alterados drasticamente, o respeito ao próximo não é mais prioridade. Conviver socialmente hoje tem se tornado um grande desafio.

De acordo com Sader, a violência histórico-política caracteriza-se pelo estabelecimento e manutenção de uma relação de domínio entre grupos, classes sociais e povos, esteve e está presente no etnocídio contra os índios, na escravização dos negros, nas revoltas populares do século XIX, nas ditaduras militares e atualmente na violência urbana presente nas cidades, cujas maiores vítimas são as crianças. Todos esses fatos são marcados pela violência política e evidenciam uma relação de dominação e poder entre dominantes e dominados⁷⁸.

A Violência Cultural caracteriza-se por uma normatização da violência, as pessoas incorporam os atos violentos como normais, processo este que Sader chama de “cristalização

⁷⁶ CORBISIER, Roland. Raízes da violência. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 217.

⁷⁷ SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. *A violência na escola*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2004, p. 81.

⁷⁸ SADER, E. S. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989, p. 62.

da cultura da violência”, ou seja, os jornais ao noticiarem um assassinato de uma criança já não causam mais comoção na sociedade⁷⁹. Já a violência econômica caracteriza-se pelo abuso na posse de recursos econômicos, na concentração de renda e na superexploração da força de trabalho (trabalho escravo, salários baixos, trabalho infantil, maximização da carga de trabalho) e que, por ser excludente, concentradora e injusta, obriga grande parcela da sociedade brasileira a passar fome, a viver na miséria, simplesmente para garantir a satisfação dos interesses e ganância de alguns poucos, tendo nas crianças suas maiores vítimas⁸⁰. A isto se deve acrescentar um fator: o esgotamento das lutas sociais pela integração, resultando no refluxo dos movimentos sociais⁸¹.

Em relação aos modos de violência, a tipologia proposta para classificação da violência acompanha o Relatório Mundial da OMS⁸² (2002) - Organização Mundial da Saúde - que categoriza o fenômeno a partir de suas manifestações empíricas: violência dirigida contra si mesmo (autoinfligida); violência interpessoal; violência coletiva. Por violências autoinfligidas se entendem os comportamentos suicidas e os autoabusos. No primeiro caso, a tipologia contempla suicídio, ideação suicida e tentativas de suicídio. O conceito de autoabuso nomeia as agressões a si próprio e as automutilações. As violências interpessoais são classificadas em dois âmbitos: o intrafamiliar e o comunitário⁸³.

Por violência intrafamiliar, entende-se a que ocorre entre os parceiros íntimos e entre os membros da família, principalmente, no ambiente da casa, mas não unicamente nesse local. Nesse tipo de violência, incluem-se as várias formas de agressão contra crianças, contra a mulher ou o homem e contra os idosos. Considera-se que a violência intrafamiliar é, em geral, uma forma de comunicação entre as pessoas e, quando numa família detecta um tipo de abuso, com frequência, ali existe, rotineiramente, uma inter-relação que expressa várias formas de violência⁸⁴.

A violência comunitária é definida como aquela que ocorre no ambiente social em geral, entre conhecidos e desconhecidos. Consideram-se suas várias expressões como

⁷⁹ SADER, E. S. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989, p. 62.

⁸⁰ SADER, E. S. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989, p. 67.

⁸¹ NASCIMENTO E BARREIRA APUD NASCIMENTO, 1994, p. 15.

⁸² OMS (Organização Mundial da Saúde), 2002, p. 1

⁸³ BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (alterada pela Lei n° 9475, de 22 de julho de 1997) Disponível em: <www.mec.br> Acesso: 4 de junho de 2010, p. 1.

⁸⁴ BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (alterada pela Lei n° 9475, de 22 de julho de 1997) Disponível em: <www.mec.br> Acesso: 4 de junho de 2010, p. 1.

violência juvenil, agressões físicas, estupros, ataques sexuais e, inclusive, a violência institucional que ocorre, por exemplo, em escolas, locais de trabalho, prisões e asilos⁸⁵.

Por violências coletivas, entendem-se os atos violentos que acontecem nos âmbitos macrossociais, políticos e econômicos e caracterizam a dominação de grupos e do Estado. Nessa categoria, do ponto de vista social, incluem-se os crimes cometidos por grupos organizados, atos terroristas, crimes de multidões. No campo político, estão as guerras e os processos de aniquilamento de determinados povos e nações por outros⁸⁶.

Uma das conclusões a que se chega é que:

[...] o processo de desenvolvimento a que foi submetido o Brasil tende a produzir um novo tipo de exclusão social cujo resultado será a transformação do incluído incômodo, o pobre que alcançou o estatuto de eleitor, no excluído perigoso, desnecessário do ponto de vista da economia (não se trata mais de exército de reserva, pois não tem mais condições de ingressar no mercado de trabalho) e ameaçante do ponto de vista social, pois transgressor das leis⁸⁷.

Após as reflexões apresentadas, podemos concluir que são vários os conceitos encontrados sobre violência e conseqüentemente diversas são as suas causas. Muitos pesquisadores buscam se aprofundar e têm sucesso ao encontrar suas raízes, mas acabar com a violência do meio social se torna difícil, visto que além de ser um fato histórico, existem diversos fatores, tais como a desigualdade social, a falta de políticas sociais, a ineficiência do governo, entre outros, que, combinados, são responsáveis pelo seu desencadeamento.

Esses fatores permanecem impulsionando uma parcela da população à marginalidade e à privação das condições mínimas de sobrevivência e essa privação resulta em um comportamento violento: o indivíduo não encontra condições que favoreçam seu bem-estar social e se vê no direito de “retirar” do outro o que o Estado deveria lhe proporcionar. Desta forma, se os problemas sociais não forem devidamente combatidos, o medo e a insegurança continuarão a ameaçar a vida cotidiana da sociedade, gerando um aumento da violência, que se torna cada dia mais presente em nossa sociedade.

⁸⁵ BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (alterada pela Lei n° 9475, de 22 de julho de 1997). Disponível em: <www.mec.br>. Acesso: 4 jun. 2010, p. 2.

⁸⁶ BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (alterada pela Lei n° 9475, de 22 de julho de 1997). Disponível em: <www.mec.br> Acesso: 4 jun. 2010, p. 2.

⁸⁷ NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários*. Trabalho apresentado XVIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu (MG), 1994, p. 16.

2.4 *Bullying*: A violência no ambiente escolar

Podemos perceber que este tema é de relevada importância no contexto escolar, na medida em que mostra que as manifestações do fenômeno nem sempre são percebidas pelos professores que, de uma forma equivocada, associam esse fenômeno a brincadeiras infantis. Sobre atos como o *bullying*, Saldanha afirma que o ato ilícito “é sempre um comportamento voluntário que infringe um dever jurídico”. Dano vem do latim *damnum*, que significa ofensa, mal. De forma genérica, dano pode ser conceituado como um mal que uma ação causa a alguém. Etimologicamente dano tem sentido de “mal que se faz a alguém; prejuízo ou deterioração de coisa alheia; perda”.⁸⁸

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA)⁸⁹ detectou que essas relações de intimidação podem se concretizar de várias formas, que vão desde agressões verbais e apelidos desdenhosos à discriminação, à exclusão, ao isolamento e até mesmo, em situações mais graves, à agressão física. Encontramos esse quadro em escolas privadas e públicas de nível fundamental e médio, mesmo que o acontecimento do *bullying* seja ignorado e/ou não admitido por muitas instituições de ensino. Há, ainda, muitas instituições que o desconhecem ou se negam a enfrentá-lo.

Entretanto, o *bullying* não é encontrado somente nas escolas, ele também tem ocorrido em casa, mais precisamente no ambiente virtual (*cyberbullying*), ambiente ao qual os pais dão pouca importância e/ou nenhuma vigilância. Da mesma forma que as escolas, muitos pais ignoram ou desconhecem a prática dessa violência praticada ou sofrida por seus filhos. Chalita completa essas informações afirmando que *bullying* é o termo designado para descrever o “hábito de usar a superioridade física para intimidar, tyrannizar, amedrontar, humilhar outra pessoa”⁹⁰.

Todos os conceitos acima descritos resumem o que é compreendido como assédio moral: "qualquer conduta abusiva, manifestando-se sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa. Em verdade, o *bullying* é um gênero da espécie assédio moral. Este pode ser praticado por qualquer grupo de pessoas, enquanto o *bullying* é de exclusividade de crianças em idade escolar.

⁸⁸ SALDANHA, Alexandre. *Bullying E Direito*. Editora Online Corujito.2013, p. 27.

⁸⁹ ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência, 2016, p. 1.

⁹⁰ CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da Amizade. Bullying, o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo, 4ª ed., Editora Gente 2008, p. 81.

Analisando a educação no Brasil, notamos que a implementação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe novos debates para o aprimoramento e melhorias nas condições de ensino e aprendizagem, a partir de um diálogo intermitente em que a práxis educativa é o condutor entre a realidade escolar e os novos parâmetros conceituais que debate todo processo educacional⁹¹. Na referida Lei⁹², os artigos 11 e 14 definem que a organização escolar deve ser baseada em princípios democráticos e pluralistas. Na questão do *bullying*, por sua vez, a escola deve seguir os mesmos princípios e promover uma ampla e ativa participação da comunidade escolar, pais, alunos, professores, funcionários, gestores, entre outros, a fim de identificar, discutir e implementar ações visando a conscientização dos diversos atores, inclusive professores que também sofrem com essa situação, dentro e fora do ambiente escolar⁹³.

A revisão sobre o estudo que engloba a violência escolar aponta que o significado de violência e de comportamentos violentos é distinto nos diferentes estudos. Em alguns trabalhos apenas os atos de violência física são estudados. Outros, no entanto, enfocam a violência verbal, as agressões e, inclusive, as autoagressões (suicídios), enquanto outros ainda atentam para o comportamento de oposição às atividades escolares, a depredação da escola, os furtos e os comportamentos delinquentes⁹⁴.

Charlot⁹⁵ caracteriza a violência escolar como: violência na escola, violência à escola e violência da escola. O autor argumenta que esta distinção é importante no sentido de que se a escola é, em grande medida, impotente com respeito à violência na escola, isto é, a violência que é reflexo do mundo externo, ela não o é com respeito a sua ação face à violência da escola e à escola.

Os estudos, ao indicarem a presença de manifestações de violência em outros grupos sociais, apontam também para uma crise da função socializadora da escola. Ou seja, esses atos violentos sinalizam as dificuldades da unidade escolar em criar

⁹¹ BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (alterada pela Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997) Disponível em: <www.mec.br>. Acesso: 4 jun. 2008, p. 3.

⁹²BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (alterada pela Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997). Disponível em: <www.mec.br>. Acesso: 4 jun. 2008, p. 3.

⁹³ BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (alterada pela Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997) Disponível em: <www.mec.br>. Acesso: 4 jun. 2008, p. 3.

⁹⁴ SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. *A violência na escola*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR 231, p. 26.

⁹⁵ CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002, p. 31.

possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser acertado no âmbito da convivência democrática⁹⁶.

A relação estabelecida entre alunos e professores é também foco de atenção dos estudos sobre a violência escolar. Dubet⁹⁷ aponta para a tensão que se cria na sala de aula pela necessidade que os alunos têm que mostrar para os seus colegas um descompromisso com a instituição escolar e pela necessidade de serem reconhecidos por seus pares por desafiarem a autoridade.

Para Debarbieux, o desrespeito na relação com o outro, provocado pelas incivildades, é constituído de pequenas agressões cotidianas que ocorrem principalmente na escola. O desrespeito, segundo Martuccelli⁹⁸, está associado ao fato de que os alunos, na escola, reivindicam um tratamento de igualdade entre professores e alunos, isto é um relacionamento não hierárquico, como se a relação com o adulto devesse seguir os mesmos moldes das relações entre pares.⁹⁹

Os estudos sobre clima escolar têm também destacado que a diminuição da violência passa por uma postura firme e pelo empenho nas atividades didáticas do corpo docente, pelo compromisso dos professores com o seu trabalho e pelo tratamento não diferenciado entre os alunos de melhores e piores rendimentos escolares. Passa também pelo interesse dos alunos pela escola e pelas tarefas escolares. Quanto maior a perspectiva que o estudante vê para desenvolver-se na escola menos atos violentos ele comete.¹⁰⁰

Enquanto Instituição, a escola, sofre os reflexos dos fatores de violência externos que têm gerado conflitos manifestados dentro da sala de aula, comprometendo o aprendizado e as relações interpessoais. Conforme Sposito, a violência escolar expressa aspectos epidêmicos de processos de natureza mais ampla, ainda insuficientemente conhecidos, que requerem investigação. Faz-se necessário, portanto, investigar a concepção do professor, peça principal nesse cenário educacional, acerca da violência, pois muitas vezes esta pode ser percebida e compreendida como inevitável e inerente ao contexto¹⁰¹.

⁹⁶ SPOSITO, Marília Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. 2001. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./ jul., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022001000100007&script=sci_arttext>. p. 100.

⁹⁷ DUBET, 2003, p. 16.

⁹⁸ MARTUCELLI, D.; BARRERE, A. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 258-277, 2001, p. 56.

⁹⁹ DEBARBIEUX, E. *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto*. (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun., 2001, p. 43.

¹⁰⁰ SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. *A violência na escola*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR 231, p. 23.

¹⁰¹ SPOSITO, M. P. *Estudos sobre juventude e educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 5/6, p. 37-52, maio/dez. 1998, p. 17.

A violência escolar, conhecida como *bullying*, começou a ser pesquisada cerca de dez anos atrás, na Europa, quando se descobriu o que estava por trás de muitas tentativas de suicídio entre adolescentes. Sem receber a atenção da escola ou dos pais, que geralmente achavam as ofensas bobas demais para terem maiores consequências, o jovem recorria a uma medida desesperada. Embora a denominação seja recente, o fenômeno é mais antigo que a própria escola e se repete continuamente em todo mundo, não é restrito a uma instituição específica. O *bullying* pode ocorrer em escolas de todos os tipos; primárias, secundárias, públicas ou privadas. Onde há uma criança ou jovem sofrendo qualquer tipo de pressão psicológica, atitude agressiva intencional e repetida, sem motivação evidente, o fenômeno está presente e precisa ser tratado com a seriedade que merece¹⁰².

O *bullying* é um termo conhecido mundialmente, pois não possui uma tradução específica, tornando-se universal. No entanto, o criador deste conceito, dá outra conotação ao vocábulo, descrevendo-o da seguinte forma: “Um estudante está sendo intimidado ou vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, há ações negativas por parte de um ou mais estudantes”¹⁰³. O *bullying* deve ser classificado como um poder social exercido de forma tirânica, que lança mão da coação física e moral para a sua imposição perante um grupo de crianças, jovens e adolescentes em idade escolar¹⁰⁴. Para Saldanha, o *bullying* é uma espécie de conduta opressiva intencional e violenta, na qual um indivíduo é assediado por outro ou por um grupo de pessoas que busca, através de atitudes e palavras ferir a autoestima e a imagem da vítima, pelo simples motivo do mesmo ter opinião própria, só que diferente da maioria. Geralmente, essas ações não apresentam justificativa.¹⁰⁵

Essa conduta opressiva ocorre, normalmente, pelo desequilíbrio de poder e ausência de respeito nas relações humanas. Para a compreensão desse título, que para muitos soará sem clareza, é necessário trazer os conceitos básicos da responsabilidade civil como ato ilícito, dano, dano moral, matéria. Vamos a eles: Ato ilícito é toda ação ou omissão praticada com negligência ou imprudência que, violando um direito, gera um dano. Sobre este aspecto, o artigo 186 do Código Civil prevê que “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente

¹⁰² PORTAL DA EDUCAÇÃO. *O que é Bullying?* 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-que-e-bullying/31944>>. Acesso em: 3 dez. 2018. p. 2.

¹⁰³ OLWES, Dan. *Bullying At School*. Editora Blackwell Publishing. 2006, p. 23.

¹⁰⁴ SALDANHA, Alexandre. *Bullying E Direito*. Editora Online Corujito. 2013, p. 9.

¹⁰⁵ SALDANHA, Alexandre. *Bullying E Direito*. Editora Online Corujito. 2013, p. 9.

moral, comete ato ilícito”. O ato ilícito “é sempre um comportamento voluntário que infringe um dever jurídico”.¹⁰⁶

Outra preocupação importante em relação ao *bullying* é a probabilidade de transformar a jovem vítima de agressão (vítima típica) em um futuro agressor (vítima agressora). Por isso é interessante entender como ocorre o desenvolvimento emocional de uma criança que sofre esse tipo de violência e como ele se comportará futuramente.

Conforme a literatura científica brasileira, o conceito de *bullying* é em suma, diferente dos conceitos originais propostos por Olweus, o cientista precursor dos estudos desta violência no mundo. Vejamos cada um destes conceitos brasileiros: Fante (2005) define *bullying* como o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob situações de tensão. Para Silva¹⁰⁷, o *bullying* pode ser adotado para explicar todo tipo de comportamento agressivo, cruel, proposital e sistemático inerente às relações interpessoais.¹⁰⁸

É importante mencionar que o *bullying* é uma forma de assédio moral, constituído de atos como; desprezar, denegrir, violentar, agredir, destruir a estrutura psíquica da outra pessoa sem motivação alguma e de forma repetida¹⁰⁹. Já para Chalita, *bullying* é o termo designado para descrever o hábito de usar a superioridade física para intimidar, tyrannizar, amedrontar, humilhar outra pessoa.¹¹⁰

2.5 Tipos de *bullying* no cotidiano escolar

Em relação à classificação dos distintos tipos de *bullying*, vários autores categorizam-no como físico, verbal e relacional. No tipo físico, estão incluídas as diversas formas de agressões físicas (empurrões, socos, chutes e agressões com objetos) e danos materiais. No tipo verbal, encontram-se presentes as ações como colocar apelidos, insultar, provocar, ridicularizar, ameaçar, responder com maus modos e fazer comentários racistas e/ou religiosos. No tipo relacional, inserem-se as agressões através de propagação de rumores e a exclusão ou o isolamento social¹¹¹.

¹⁰⁶ CAVALIERI FILHO, Sergio. Programa de Responsabilidade Civil, 8ª Ed- 3. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2009, p. 19.

¹⁰⁷ SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying, Mentis Perigosas na Escola*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010, p. 27.

¹⁰⁸ FANTE, Cleo, *Fenômeno Bullying: como prevenir violência escolar e educar para a paz*. Campinas, 2. Ed. rev e ampl., Editora Versus, 2005, p. 35.

¹⁰⁹ CALHAU, Lélío Braga. *Bullying, o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 2ª ed. Niterói, RJ, Impetus, 2010, p. 67.

¹¹⁰ CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da Amizade. Bullying, o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo, 4ª ed., Editora Gente, 2008, p. 42.

¹¹¹ GARCIA Continente X, PÉREZ Giménez A, Nebot Adell M. Factores relacionados com el acoso escolar

No dia 06 de novembro de 2015, a então presidente da República Dilma Rousseff sancionou a lei 13.185 (Programa de Combate à Intimidação Sistemática-*Bullying*), que define, no artigo 1º: considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. O artigo 2º define as ações que caracterizam o *bullying*: I – Ataques físicos; II – Insultos pessoais; III – Comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV – Ameaças por quaisquer meios; V – Grafites depreciativos; VI – Expressões preconceituosas; VII – Isolamento social consciente e premeditado; VIII – Pilhérias.

O *bullying* no cotidiano escolar revela-se com comportamentos, influências e relacionamentos que provocam a sua manifestação naquele ambiente. Tal manifestação implica no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que vivenciam esse fenômeno. O *bullying* é uma forma de violência que ocorre na relação entre pares, sendo sua incidência maior entre os estudantes, no espaço escolar; É caracterizado pela intencionalidade e continuidade das ações agressivas contra a mesma vítima, sem motivos evidentes, resultando danos e sofrimentos e dentro de uma relação desigual de poder, o que possibilita a vitimização¹¹².

De acordo com Revilla Castro, ao estudar as relações entre pares que se formam nas salas de aula, observa que os estudantes que se comportam de forma semelhante, sejam como agressores, ajudantes dos agressores, defensores das vítimas ou observadores, na dinâmica da violência escolar, tendem a se unir entre si e formar redes de ligação.¹¹³ Esse fenômeno diferencia-se das outras violências pela sua repetitividade, que acaba levando a vítima a sofrer emocionalmente. Esse sofrimento pode levar o aluno a parar de estudar, ou ainda, a pedir a transferência para outra escola, onde ele não se sinta tão exposto e fragilizado.

Camacho em estudo no qual procurou investigar a relação entre os alunos, constata que as agressões entre pares são cometidas principalmente nos intervalos entre as aulas, nos pátios, no recreio e nos corredores. Na sala de aula, sua incidência é menor embora esteja presente de uma forma mascarada, isto é, disfarçada como uma brincadeira.¹¹⁴

(bullying) en los adolescentes de Barcelona. Gac Sanit. 2010; 24(2), 103-108, p. 19.

¹¹² FANTE, Cleo, *Fenômeno Bullying: como prevenir violência escolar e educar para a paz*. Campinas, 2. Ed. rev e ampl., Editora Versus, 2005, p. 12.

¹¹³ REVILLA CASTRO, J. C. La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*. Madrid, n.329, p. 513-532, 2002, p. 13.

¹¹⁴ CAMACHO, L.M.Y. *A violência nas práticas escolares de adolescentes*. ANPED, GT Sociologia da Educação, 2001, p. 23.

Compreendemos, assim, que as manifestações do *bullying* são situações do cotidiano da escola e que na maioria das vezes passam despercebidas aos olhos dos profissionais da educação, em muitas situações, pelo desconhecimento de como agir e, em outras, por considerar as agressões como meras brincadeiras infantis. Portanto, é notório o sofrimento do aluno quando submetido ao *bullying* e a dificuldade que a criança tem em libertar-se de tal violência.

Os trabalhos sobre o contexto escolar têm evidenciado a influência do clima escolar na incidência da violência na escola. Blaya, em pesquisa comparativa entre França e Inglaterra, destaca a importância dos estudos sobre “clima social” na investigação da violência escolar, além dos fatores psicológicos predominantes nos estudos sobre a temática.¹¹⁵ Dubet afirma que as condutas violentas dos jovens são respostas à percepção de que é difícil atingir os objetivos preconizados pela escola como status e ascensão social.¹¹⁶ Bourdieu também aponta para a crise do sistema escolar que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que possibilita a novas camadas da população o acesso à escola, conserva os mecanismos de exclusão social.¹¹⁷

Com base nos autores pesquisados, atribuímos uma preocupação com a capacitação dos professores, para lidar ou diminuir os casos de *bullying*, pois estão diretamente ligados ao processo de ensino, seja pela desmotivação, baixa autoestima e redução do rendimento escolar, responsável por parte do percentual de evasão escolar. Por isso, compreendemos que esse tipo de violência dentro do ambiente escolar deveria merecer uma maior atenção da escola para a possível redução desse fenômeno. Para a psicóloga Lidia Aratangy, se a escola não for um espaço do conviver, um espaço de formar o cidadão, o espaço da ética, ela não servirá para nada. Os responsáveis pela escola têm de saber como são formados os grupos de alunos, como funcionam estes grupos e quem são os líderes, visto que estes grupos surgem e se mantêm eminentemente dentro da escola.¹¹⁸

Portanto, a escola não pode ignorar o que se passa em suas dependências, não pode se eximir da sua cota de responsabilidade, pois, o que acontece desde o portão da escola até o último muro do pátio faz parte do processo pedagógico da instituição. A psicóloga citada

¹¹⁵ BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de Ensino Secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Edições Unesco, 2002, p. 42.

¹¹⁶ DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p. 29-45, 2003. FERNANDES, D.G. *Irremediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino*. 256p. Tese (Doutorado em Educação) - F.E. UFSCAR. São Carlos, 2003, p. 29.

¹¹⁷ BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 42.

¹¹⁸ ARATANGY, Lídia. *Documentário Educação: “Não me bully também”*. TV Novo Tempo, 2011, p. 38.

conclui: “É verdade que uma escola não pode fazer tudo, mas será um crime se a escola não fizer tudo que puder”.

2.6 A percepção do docente em relação ao *bullying*

Em se tratando do *bullying*, a falta de capacitação do docente para ter um olhar perceptivo para este fenômeno pode gerar reações conflitantes. O docente possui um papel fundamental no âmbito educacional, pois possui uma convivência contínua com os discentes durante o período escolar, ninguém melhor que ele para discernir diferenças comportamentais entre os alunos.

Para melhor explicar a definição de *bullying*, faz-se uma incursão à Psicologia Social, área que define agressão “como qualquer comportamento que tem a intenção de causar danos físicos ou psicológicos em outro organismo ou objeto”¹¹⁹. As disparidades ainda parecem sob o olhar dos professores, pois estes muitas vezes não conseguem detectar os problemas e, em muitos casos, também demonstram desgaste emocional com o resultado das várias situações próprias do seu dia sobrecarregado de trabalhos e dos conflitos em seu ambiente profissional. Devido a isso, alguns professores contribuem com o agravamento do quadro, rotulando com apelidos pejorativos ou reagindo de forma agressiva ao comportamento indisciplinado de alguns alunos. Além disso, identificar uma ação como *bullying* não é tão simples. Por isso é imprescindível que os diversos profissionais tenham pleno entendimento, para que encaminhamentos, atendimentos e procedimentos não sejam equivocados¹²⁰.

No Brasil, o *bullying*, conforme acima tratado, é uma realidade presente nas escolas. Assim, o estudo é importante ainda por mostrar que a não identificação das manifestações do *bullying* pelos professores pode ocorrer, pois as crianças evitam expor o problema aos profissionais que atuam naquele contexto, por entenderem que nada podem fazer para ajudá-las. Assim, destacamos a necessidade de preparar os professores para lidarem com esse tipo de violência, que interfere no processo educacional, não só dos alunos que praticam ou dos que são vítimas, mas de todos aqueles que convivem no ambiente escolar.

De acordo com as leis, as escolas devem instituir programas preventivos, compostos por um conjunto de ações que visem reduzir o problema e incentivar a cultura da

¹¹⁹ RODRIGUES A, ASSMAR EML, JABLONSKI B. Psicologia social. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 206.

¹²⁰ FANTE, Cleo, *Fenômeno Bullying: como prevenir violência escolar e educar para a paz*. Campinas, 2. Ed. rev e ampl., Editora Versus, 2005, p. 81.

paz. Dentre as ações, podemos citar: capacitação de docentes e equipe pedagógica para o diagnóstico, intervenção e encaminhamento de casos; formação de equipe multiprofissional para estudos e atendimentos de casos; envolvimento da comunidade escolar- pai, docentes, discentes, e equipe pedagógica- nas discussões e desenvolvimentos de ações preventivas; estabelecimento de regras claras sobre o bullying no regimento interno escolar; orientação as vítimas e seus familiares; encaminhamento de vítimas e agressores e familiares aos serviços de assistência médica, psicológica, social e jurídica; orientação aos agressores e seus familiares sobre as consequências dos atos praticados e aplicação de medidas educativas capazes de mudanças comportamentais significativas; parceria com a família dos envolvidos na resolução dos casos; implantação de sistema de registro de casos e procedimentos adotados, desenvolvimento de atividades que promovam a cidadania e a cultura de paz, dentre outras¹²¹.

A crescente incidência de *bullying* no Brasil e no mundo cresce de forma assustadora a cada dia. A frequência dos relatos de casos graves promovidos pela mídia e até mesmo presenciado em nosso cotidiano nos direciona a um pensamento constante, o de como saber identificar e agir diante de uma situação em que ocorre o *bullying*.

Segundo Lopes Neto,

O fenômeno *bullying* é complexo e de difícil solução, portanto é preciso que o trabalho seja continuado. A família e a escola devem caminhar juntas, possibilitando a diminuição da violência e o estímulo para os estudos¹²².

Apesar de existirem vários coeficientes determinantes para a ocorrência do *bullying* como fatores econômicos, sociais e culturais, aspectos inatos de temperamento e influências familiares, de amigos, da comunidade e da mídia, a solução possível pode ser obtida no próprio ambiente escolar, pois o papel da escola e do educador é de grande relevância na promoção ou não de um comportamento hostil, competitivo, intolerante e agressivo entre os estudantes¹²³. Os profissionais da educação podem desenvolver a promoção do *bullying* quando naturalizam ou ignoram esse tipo de violência e deixam de lado a necessidade de lidarem com afeto, conflitos e sentimentos dos alunos.¹²⁴

Os profissionais da escola podem estimular a violência quando, por meio de uma disciplina imposta e uma gestão que não tem a participação de todos, adotam uma política homogeneizadora, não levando em conta as diferenças individuais e as experiências de cada aluno. Entretanto, se docentes e gestores estabelecem um vínculo entre todos os agentes que compõem o espaço escolar através do incentivo à cooperação, à solidariedade e ao respeito ao

¹²¹ FANTE, Cleo, *Fenômeno Bullying: como prevenir violência escolar e educar para a paz*. Campinas, 2. Ed. rev e ampl., Editora Versus, 2005, p. 37.

¹²² LOPES NETO, A. A, *Bullying-comportamento agressivo entre estudantes*. Jornal Pediatria. Rio de Janeiro. 2005, p. 169.

¹²³ SMITH, P.K; SHARP, S. *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 1996, p. 62.

¹²⁴ FANTE, Cleo, *Fenômeno Bullying: como prevenir violência escolar e educar para a paz*. Campinas, 2. Ed. rev e ampl., Editora Versus, 2005, p. 77.

próximo, gerando um ambiente respeitoso e acolhedor, onde as diferenças são discutidas sem que haja imposição de poder e saber, e onde a resolução de conflitos e questões violentas se dão através do diálogo, da mediação, da negociação e do respeito às individualidades, o *bullying* e o desrespeito tenderão a diminuir¹²⁵.

No entanto, ao firmar-se como docente e gestor, mesmo diante de dificuldades, é de vital importância que se inteire e se privilegie também os aspectos afetivos e de relacionamento dos alunos, já que perceber e monitorar as habilidades ou possíveis dificuldades que possam ter os jovens em seu convívio social com os colegas passa a ser atitude obrigatória daqueles que assumiram a responsabilidade pela educação.¹²⁶



¹²⁵ CHRISPINO, Álvaro e CHRISPINO, Raquel. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta, 2002. de Violência, Ministério da Educação, 2006, p. 34.

¹²⁶ COSTANTINE, Alessandro. *Bullying: Como combatê-lo?* São Paulo: Editora Itália, 2004, p. 29.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O capítulo três por fim, apresenta os resultados e discussão do estudo dando destaque para os Aspectos Metodológicos e os Resultados finais e a Discussão da pesquisa.

3.1 Aspectos metodológicos

Para a apresentação desse estudo foi feita uma pesquisa literária e investigativa abordando assuntos relacionados ao tema e uma pesquisa de campo (ambiente escolar) a respeito do papel do componente curricular Ensino Religioso frente às questões de violência dentro da escola, sendo trabalhados os professores que frequentam a Formação Continuada de Ensino Religioso do município de Vila Velha - ES. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

Lakatos e Marconi entendem que a pesquisa implica *método*. A palavra método significa “de acordo com um caminho” que, por sua vez, implica em uma atividade racional visando a sua elaboração”¹²⁷. Esta é designada pela palavra grega que significa estudo sistemático. Assim, quando falamos de *metodologia da pesquisa*, queremos designar o estudo sistemático dos procedimentos racionais e lógicos seguido pelo homem na busca de solução, ou soluções, para um problema qualquer que afete o seu conhecimento.

A pesquisa de caráter quantitativo foi desenvolvida para ser trabalhada na Região II do município de Vila Velha - ES.

A Secretaria de Obras de Vila Velha está organizada em Administrações Regionalizadas - Regionais, que tem como missão, coordenar as ações voltadas ao planejamento local considerando as peculiaridades de cada Região e buscando atender aos reais interesses da comunidade. Caso o cidadão necessite dos serviços de manutenção da cidade, poderá acionar as Regionais de acordo com o Bairro ou utilizar os serviços da Ouvidoria (165).

A Regional 2 (Lei Municipal nº 4707/2008) se refere ao Grande Ibes e é composta pelos bairros: Ibes, Araçás, Brisamar, Cocal, Darly Santos, Guaranhuns, Ilha dos Bentos, Jardim Asteca, Jardim Colorado, Jardim Guadalajara, Jardim Guaranhuns, Nossa Senhora da Penha, Nova Itaparica, Novo México, Pontal das Garças, Santa Inês, Santa Mônica Popular, Santa Mônica, Santos Dumont, Vila Guaranhuns e Vila Nova.

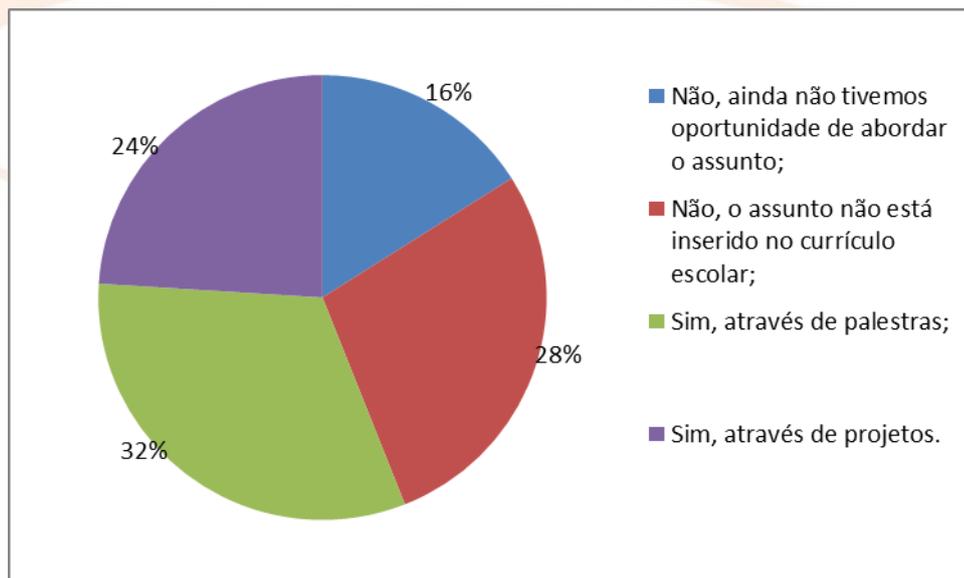
¹²⁷ LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 43.

A pesquisa englobou um universo de aproximadamente 32 professores de Ensino Religioso que participam da Formação Continuada em Ensino Religioso e que compõem a Região II. Destes, foram considerados como amostra para a pesquisa cerca de 80% deste universo, em um total de 25 professores entrevistados. Foram trabalhadas 11 (onze) questões a respeito do papel do Currículo de Ensino Religioso frente à violência (*bullying*) do ambiente escolar.

3.2 Resultados e discussão

Esta parte do estudo trata da apresentação dos resultados e da discussão da pesquisa. Local onde se realizou a demonstração dos resultados e fez-se a discussão com os autores pesquisados.

Gráfico 1 - O tema *bullying* já foi abordado na instituição em que leciona?

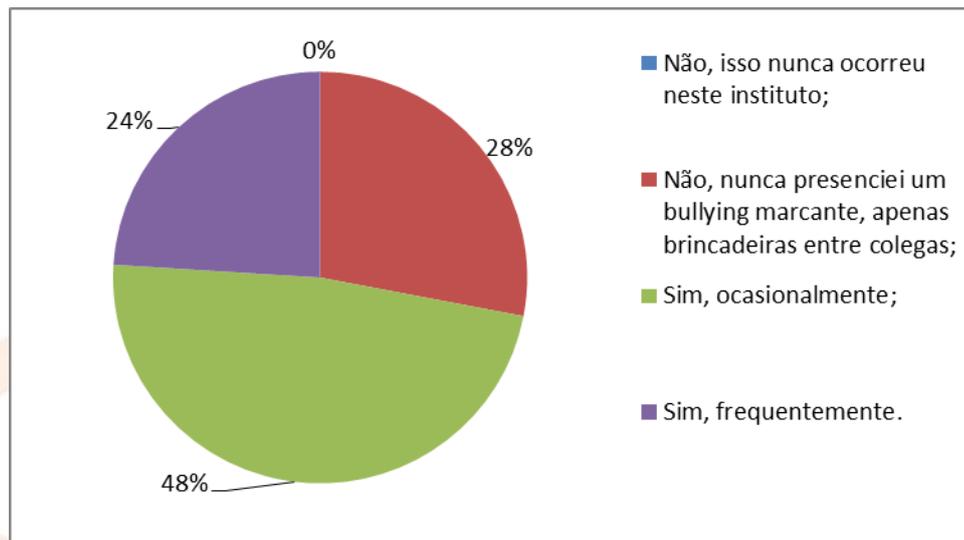


Fonte: O próprio autor, 2018.

O gráfico 1 revela que 32% dos entrevistados responderam que o tema *bullying* já foi abordado na instituição através de palestras; já 28% dos entrevistados responderam que o assunto não está inserido no currículo escolar que é abordado na instituição; por sua vez, 24% dos entrevistados responderam que o tema já foi abordado na instituição através de projetos e 14% dos entrevistados responderam que não tiveram a oportunidade de abordar o assunto na escola em que trabalha ou trabalhou.

Para o autor, o Bullying é um termo conhecido mundialmente, pois não possui uma tradução específica, tornando-se universal. No entanto, o criador deste conceito, dá outra conotação ao bullying, descrevendo-o da seguinte forma: "Um estudante está sendo intimidado ou vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes"¹²⁸.

Gráfico 2 - Você já presenciou uma situação dentro de seu âmbito escolar onde ocorreu *bullying*?



Fonte: O próprio autor, 2018.

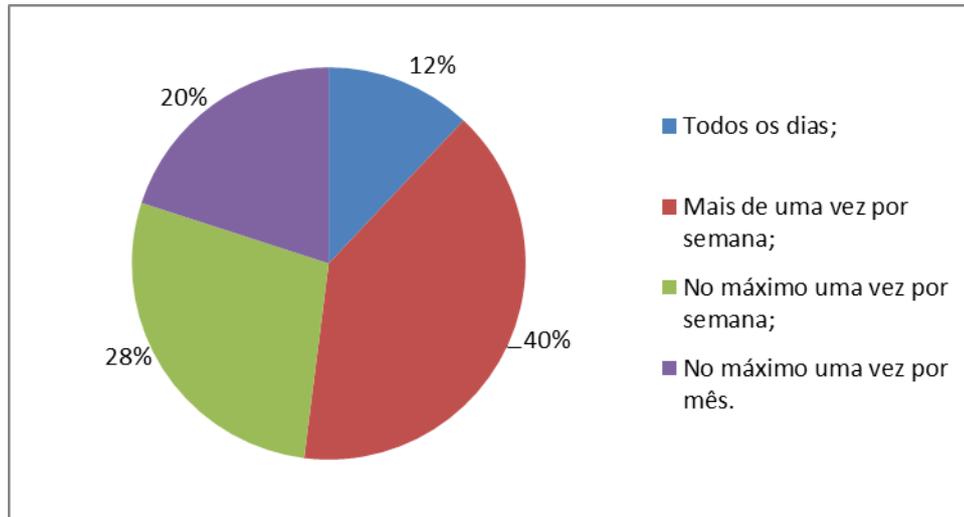
No gráfico 2, podemos perceber que 48% dos entrevistados responderam que ocasionalmente já presenciaram o *bullying* na escola em que leciona ou lecionou; 28% dos entrevistados nunca presenciou um *bullying* marcante, apenas brincadeiras entre colegas; por outro lado, 24% dos entrevistados responderam que frequentemente presenciam uma situação dentro de seu âmbito escolar em que ocorre esse tipo de violência; Nenhum dos entrevistados afirmou que o *bullying* nunca ocorreu.

O Bullying, segundo Saldanha(2013) é uma espécie de conduta opressiva, intencional e violenta, onde um indivíduo é assediado por outro ou por um grupo de pessoas que buscam, através de atitudes e palavras, ferir a auto-estima e a imagem da vítima, pelo simples motivo do mesmo ter opinião própria, só que diferente da maioria, e geralmente, não apresentam justificativa¹²⁹.

¹²⁸ OLWES, Dan. *Bullying At School*. Editora Blackwell Publishing. 2006, p. 9.

¹²⁹ SALDANHA, Alexandre. *Bullying e Direito*. Editora Online Corujito.2013, p. 17.

Gráfico 3 - Com que frequência você presencia situações que envolvem *bullying* no seu ambiente escolar?



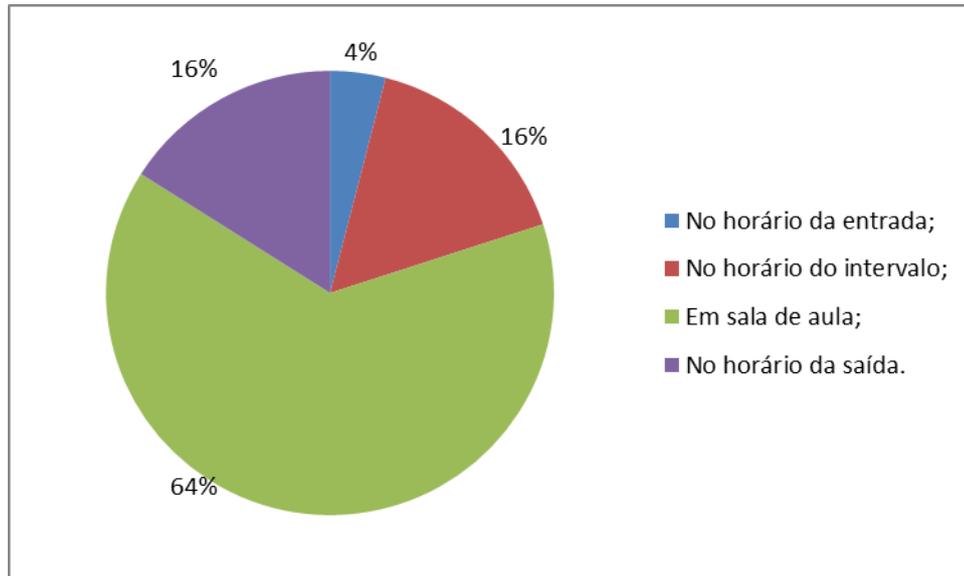
Fonte: O próprio autor, 2018.

O gráfico 3 nos apresenta que 40% dos entrevistados responderam que mais de uma vez por semana presenciam situações que envolvem *bullying* no seu ambiente escolar; 28% dos entrevistados responderam que presenciam esse tipo de violência no máximo uma vez por semana; e 20% dos entrevistados responderam que no máximo uma vez por mês presenciam situações que envolvem *bullying* no seu ambiente escolar; já os 12% dos entrevistados responderam que todos os dias presenciam situações que envolvem *bullying* no seu ambiente escolar.

Verifica-se que no meio escolar, para Saldanha equipara-se o bullying como uma forma tirânica de poder, por ser uma espécie de conduta opressiva considerada assédio moral. A ocorrência é fruto de desvios de conduta nas relações humanas, onde um indivíduo é assediado por um ou mais grupo de pessoas que buscam, através de atitudes e palavras, ferir a auto-estima e a imagem da vítima¹³⁰.

¹³⁰ SALDANHA, 2013, p. 18.

Gráfico 4 - Dentro de seu âmbito escolar quais os horários mais comuns para presenciar uma situação envolvendo *bullying*?

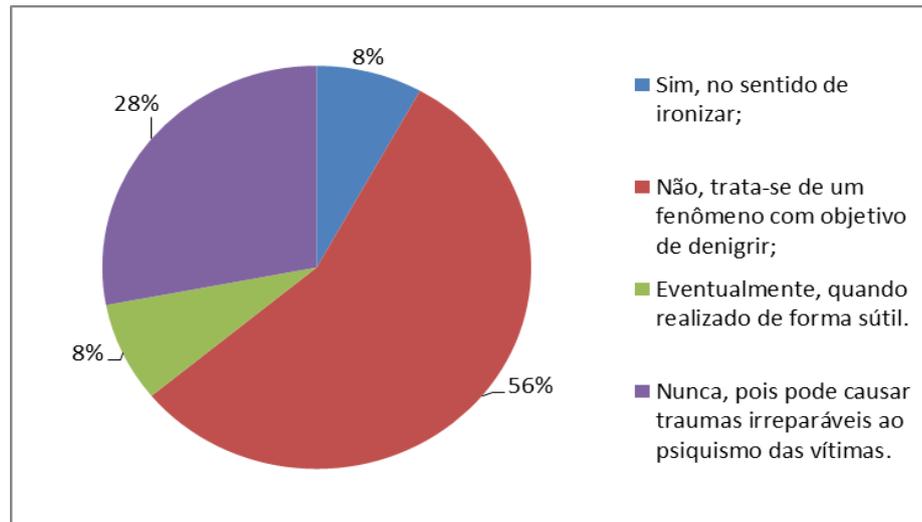


Fonte: O próprio autor, 2018.

O gráfico 4 mostra que 64% dos entrevistados responderam que os horários mais comuns para presenciar uma situação envolvendo *bullying* é no interior da sala de aula; para 16% dos entrevistados, os horários mais comuns para presenciar uma situação envolvendo *bullying* são o horário do intervalo; outros 16% dos entrevistados responderam que essa ação ocorre com maior frequência no horário da saída; por fim, 4% dos entrevistados relataram que os horários em que é mais comum presenciar uma situação envolvendo *bullying* são os horários de entrada.

Charlot caracteriza a violência escolar como: violência na escola, violência à escola e violência da escola. O autor argumenta que esta distinção é importante no sentido de que se a escola é, em grande medida, impotente com respeito à violência na escola, isto é, a violência que é reflexo do mundo externo, ela não o é com respeito a sua ação face à violência da escola e à escola¹³¹.

¹³¹ CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n.8, ano 4, p. 432-443, jul./dez. 2002, p. 432.

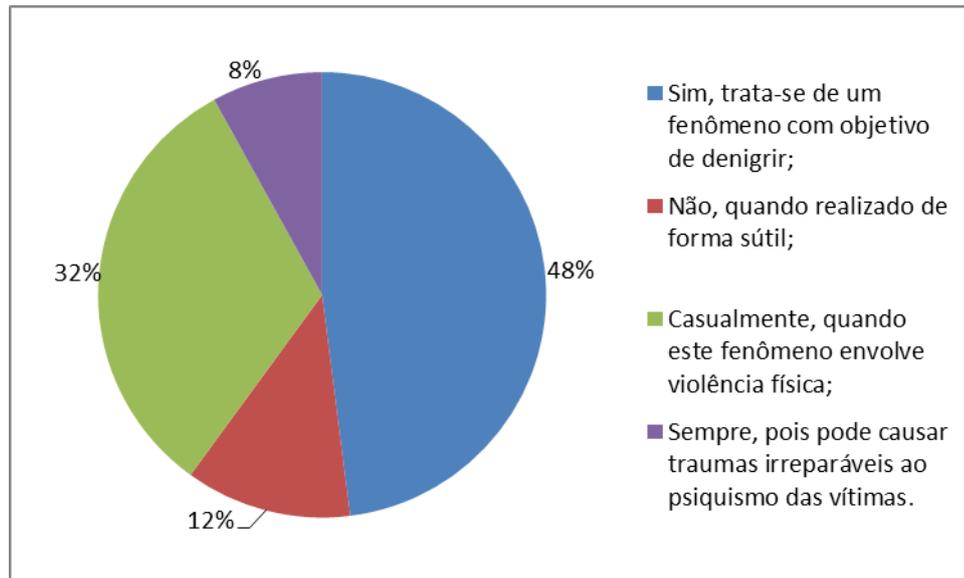
Gráfico 5 - Você considera o *bullying* um tipo de brincadeira?

Fonte: O próprio autor, 2018.

O gráfico 5 demonstra que 56% dos entrevistados responderam que não consideram o *bullying* um tipo de brincadeira, mas se trata de um fenômeno com objetivo de denegrir; 28% dos entrevistados responderam que o *bullying* nunca é considerado uma brincadeira, pois pode causar traumas irreparáveis ao psiquismo das vítimas, já 8% dos entrevistados relataram que o *bullying* é considerado brincadeira no sentido de ironizar; finalmente, 8% dos entrevistados responderam que eventualmente, quando realizado de forma sutil, o *bullying* pode ser considerado uma brincadeira.

Muito além de uma brincadeira, o Bullying é uma espécie de conduta opressiva, intencional e violenta, onde um indivíduo é assediado por outro ou por um grupo de pessoas que buscam, através de atitudes e palavras, ferir a auto-estima e a imagem da vítima, pelo simples motivo do mesmo ter opinião própria, só que diferente da maioria, e geralmente, não apresentam justificativa. O bullying deve ser classificado como um poder social exercido de forma tirânica, que lança mão da coação física e moral para a sua imposição perante um grupo de crianças, jovens e adolescentes em idade escolar¹³².

¹³² SALDANHA, 2013, p. 39.

Gráfico 6 - Você considera o *bullying* um tipo de violência?

Fonte: O próprio autor, 2018.

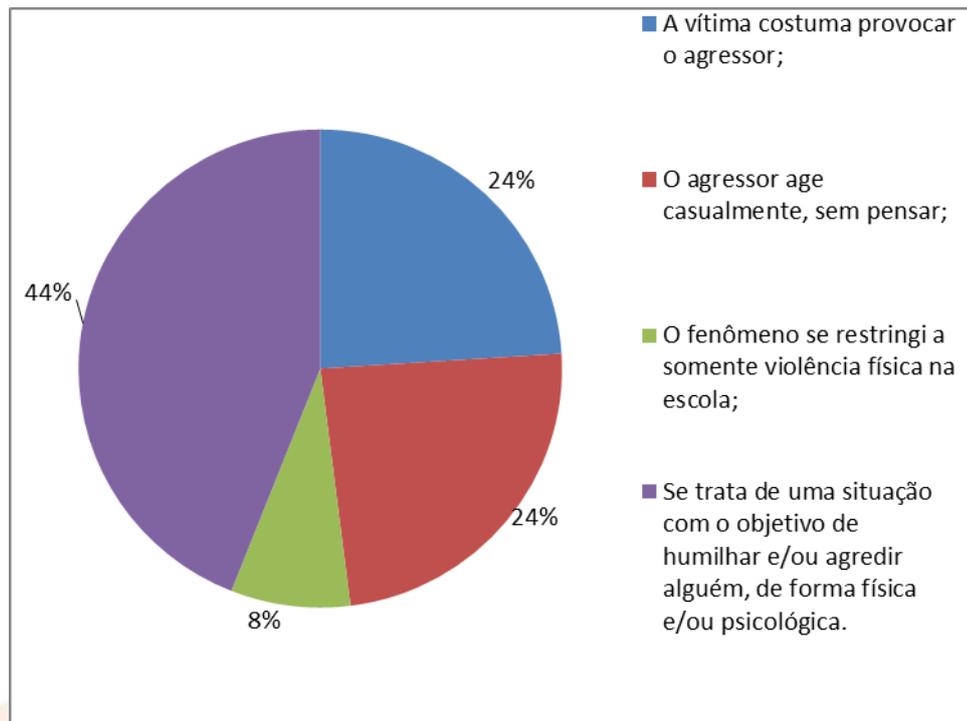
No gráfico 6, é possível verificarmos que 48% dos entrevistados responderam que o *bullying* é um fenômeno com objetivo de denegrir, ou seja, é um tipo de violência; já 32% dos entrevistados afirmaram que, casualmente, o *bullying* é um fenômeno que envolve violência física; 12% dos entrevistados, por sua vez, relataram que quando realizado de forma sutil, o *bullying* não é considerado um tipo de violência; na visão de 8% dos entrevistados, o *bullying* sempre representa um ato de violência, pois pode causar traumas irreparáveis ao psiquismo das vítimas.

Para Calhau o *bullying* é uma forma de assédio moral, são atos como; desprezar, denegrir, violentar, agredir, destruir a estrutura psíquica da outra pessoa sem motivação alguma e de forma repetida¹³³. Outra preocupação importante em relação ao *bullying* é a probabilidade de transformar a jovem vítima de agressão (vítima típica) em um futuro agressor (vítima agressora). Por isso é interessante entender como ocorre o desenvolvimento emocional de uma criança que sofre *bullying* e como ele se comportara futuramente.

Já para Chalita, *bullying* é o termo designado para descrever o habito de usar a superioridade física para intimidar, tiranizar, amedrontar, humilhar outra pessoa¹³⁴.

¹³³ CALHAU, Lélío Braga. *Bullying, o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 2^a ed. Niterói, RJ, Impetus, 2010, p. 23.

¹³⁴ CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da Amizade. Bullying, o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo, 4^a ed., Editora Gente, 2008, p. 32.

Gráfico 7 - A respeito do *bullying* você considera correto afirmar

Fonte: O próprio autor, 2018.

O gráfico 7 apresenta que 44% dos entrevistados responderam que o *bullying* constitui uma situação com o objetivo de humilhar e/ou agredir alguém, de forma física e/ou psicológica; já 24% dos entrevistados afirmaram que a vítima costuma provocar o agressor; os outros 24% dos entrevistados responderam que o agressor pratica o *bullying*, casualmente, sem pensar; por fim, 8% dos entrevistados responderam que o *bullying* é um fenômeno que se restringe somente à violência física na escola.

Em verdade, o *bullying* é uma violência que estimula o assédio moral ne que pode ser praticado por qualquer grupo de pessoas, e essa prática geralmente acontece por crianças em idade escolar.

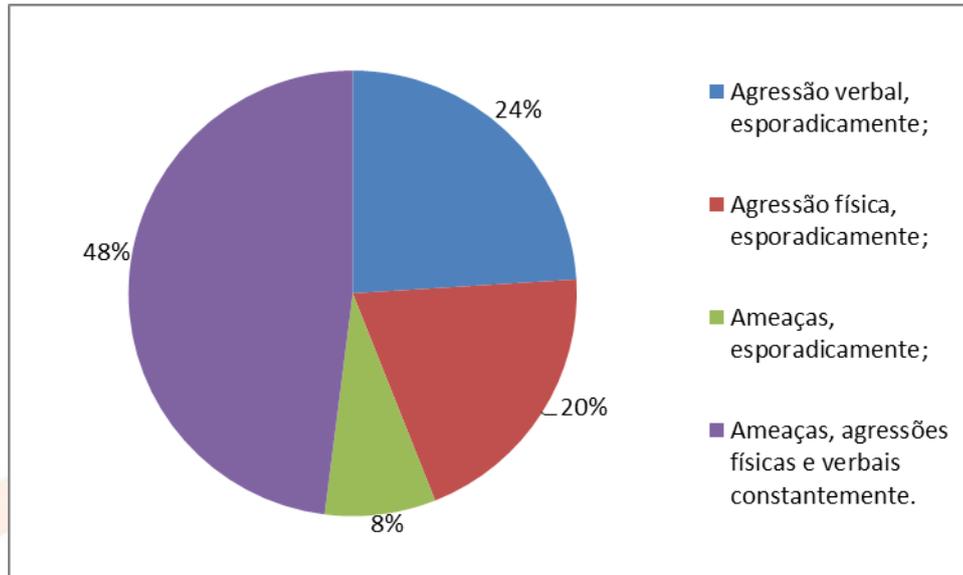
Essa problemática gera uma grande necessidade de encontrar formas de chamar atenção para soluções e estratégias eficaz para diminuição dessa violência que dificulta a interação social, baixa autoestima, sentimentos depressivos causando queda no rendimento, dentre outros. O estatuto da criança e do adolescente (ECA) versa sobre o direito à Liberdade, ao Respeito, à Dignidade e à educação, dentre outros¹³⁵.

A escola procura concentrar a sua atenção para as crianças e jovens, pois eles apresentam comportamentos mais evidentes de perturbação, ou seja, afetam de forma negativa

¹³⁵ BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. “ECA”. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 16 jul. 1990, p. 1.

o clima da turma e o funcionamento da instituição. Mesmo assim, com esta atenção quase que redobrada sobre os agressores, a presença de medidas para estes continua a ser ignorada, revelando-se na maior parte das vezes como inadequadas ou pouco eficazes¹³⁶.

Gráfico 8 - Que tipo de agressão você considera *bullying*?



Fonte: O próprio autor, 2018

O gráfico 8 revela que 48% dos entrevistados responderam que o *bullying* é composto de ameaças e agressões físicas e verbais empregadas constantemente; já 24% entrevistados consideram que o *bullying* são agressões verbais empregadas de forma esporádica; para 20% dos entrevistados, o *bullying* é considerado agressão física, esporadicamente; finalmente, 8% dos entrevistados consideram que o *bullying* são ameaças empregadas esporadicamente.

De acordo com Revilla Castro, ao estudar as relações entre pares que se formam nas salas de aula, observa que os estudantes que se comportam de forma semelhante, sejam como agressores, ajudantes dos agressores, defensores das vítimas ou observadores, na dinâmica da violência escolar, tendem a se unir entre si e formar redes de ligação¹³⁷.

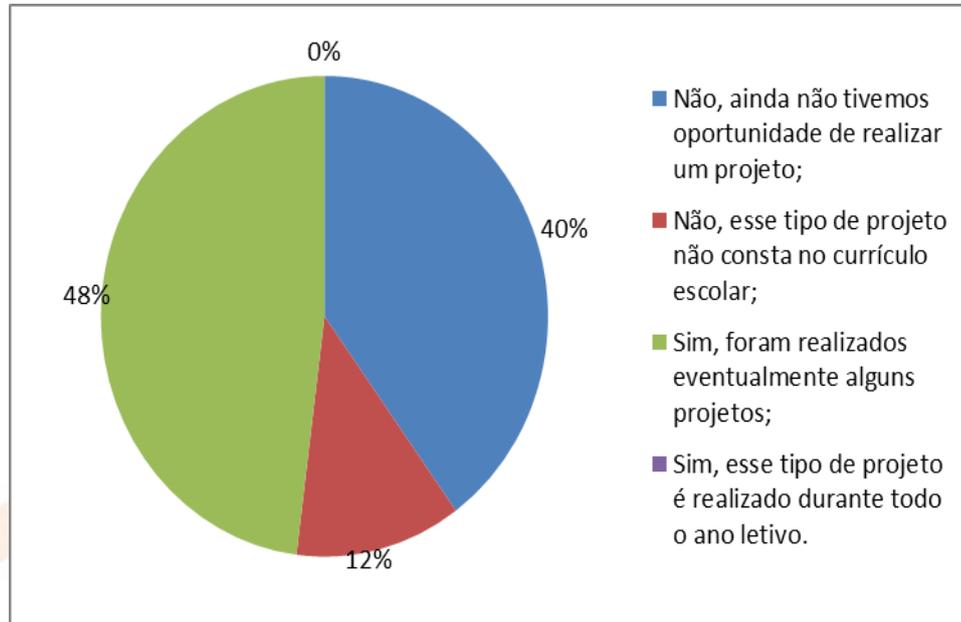
Esse fenômeno diferencia-se das outras violências pela sua repetitividade, que acaba levando a vítima a sofrer emocionalmente. Esse sofrimento pode levar o aluno a parar de

¹³⁶ PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção*, in Neto, J. C. S. & Nascimento, M. L. B. P. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, cap. 2, p. 43-51.1, 2006.

¹³⁷ REVILLA CASTRO, J. C. La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*. Madrid, n.329, p. 513-532, 2002.

estudar, ou ainda, a pedir a transferência para outra escola, onde ele não se sinta tão exposto e fragilizado.

Gráfico 9 - Você já participou de algum projeto em relação ao *bullying*, realizado pelo instituto em que leciona?



Fonte: O próprio autor, 2018

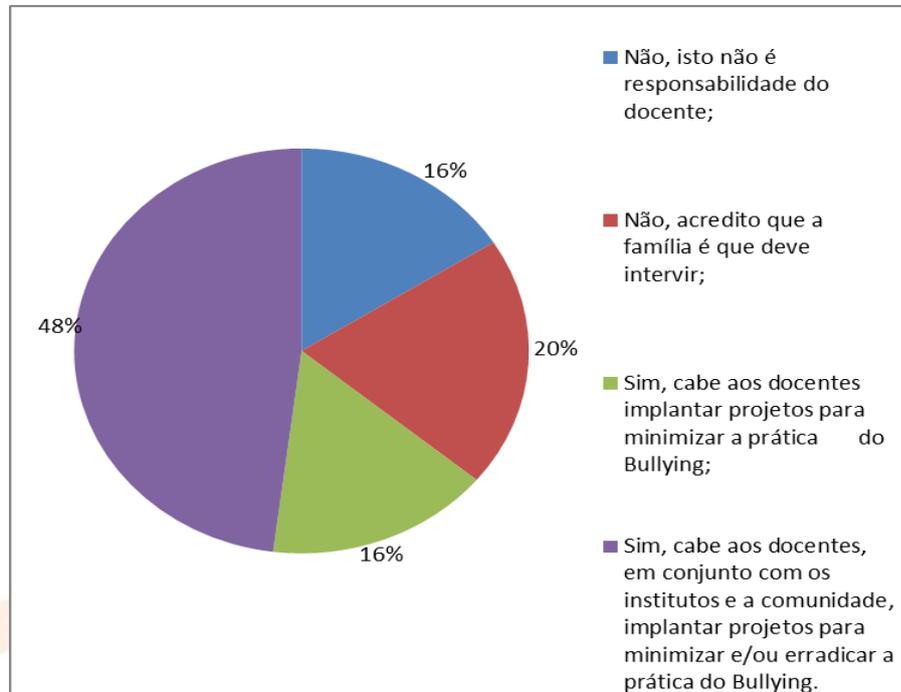
O gráfico 9 mostra que 48% dos entrevistados responderam que foram realizados, eventualmente, alguns projetos em relação ao *bullying* na escola em que lecionam; 40% dos entrevistados responderam que ainda não tiveram oportunidade de realizar um projeto em relação ao *bullying*; já 12% dos entrevistados responderam que não, esse tipo de projeto não consta no currículo da escola.

Camacho, em estudo no qual procurou investigar a relação entre os alunos, constata que as agressões entre pares são cometidas principalmente nos intervalos entre as aulas, nos pátios, no recreio e nos corredores. Na sala de aula sua incidência é menor embora esteja presente de uma forma mascarada, isto é, disfarçada como uma brincadeira¹³⁸.

Compreendemos que as manifestações do *bullying* são situações do cotidiano da escola e que na maioria das vezes passam despercebidas aos olhos dos profissionais da educação, em muitas situações pelo desconhecimento de como agir e outras por considerar as agressões como meras brincadeiras infantis. Portanto, é notório o sofrimento do aluno quando submetido ao *bullying* e a dificuldade que a criança tem em libertar-se de tal violência.

¹³⁸ CAMACHO, L.M.Y. *A violência nas práticas escolares de adolescentes*. ANPED, GT Sociologia da Educação, 2001. 1 CD-ROM, p. 1.

Gráfico 10 - Você, como educador, acredita que pode fazer algo para diminuir a prática do *bullying* no ambiente escolar?



Fonte: O próprio autor, 2018

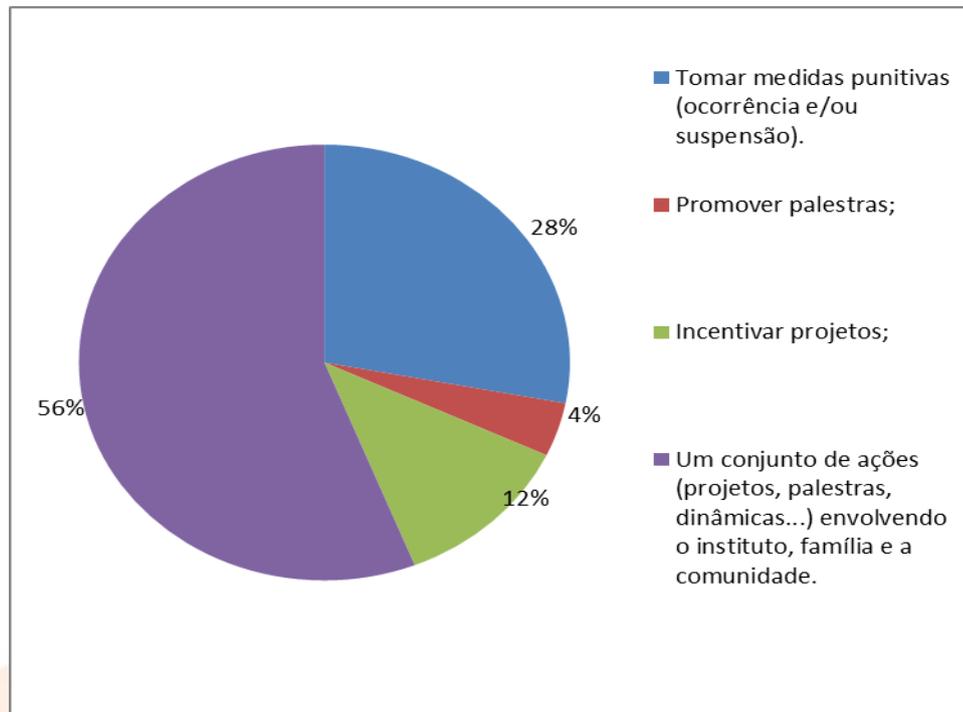
O gráfico 10 relata que 48% dos entrevistados responderam que cabe aos docentes em conjunto com os institutos e a comunidade, implantar projetos para minimizar e/ou erradicar a prática do *bullying* no ambiente escolar; já 20% dos entrevistados acreditam que a família é quem deve intervir no *bullying* no ambiente escolar; outros 16% dos entrevistados responderam que cabe aos docentes implantar projetos para minimizar a prática do *bullying* no ambiente escolar; por fim, 16% dos entrevistados responderam que isto não é de responsabilidade do docente.

Dubet afirma que as condutas violentas dos jovens são respostas à percepção de que é difícil atingir os objetivos preconizados pela escola como status e ascensão social¹³⁹.

Com base nos autores pesquisados, atribuímos uma preocupação com a capacitação dos professores, para lidar, ou diminuir os casos de bullying, pois estão diretamente ligados ao processo de ensino, seja pela desmotivação, baixa auto-estima e redução do rendimento escolar, responsável por parte do percentual de evasão escolar.

¹³⁹ DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p. 29-45, 2003. FERNANDES, D.G. *Irremediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino*. 256p. Tese (Doutorado em Educação) - F.E. UFSCAR. São Carlos, 2003.

Gráfico 11 - Que ações a instituição deveria trabalhar para auxiliar os discentes que são vítimas de *bullying*?



Fonte: O próprio autor, 2018

O gráfico 11 revela que 56% dos entrevistados responderam que a instituição deveria trabalhar para auxiliar um conjunto de ações (projetos, palestras, dinâmicas) envolvendo a escola, a família, a comunidade e discentes que são vítimas de *bullying*; já 28% dos entrevistados responderam que a instituição deveria trabalhar para auxiliar e tomar medidas punitivas (ocorrências e/ou suspensões) aos discentes que praticam *bullying*; por outro lado, 12% dos entrevistados responderam que a instituição deveria trabalhar para auxiliar e incentivar projetos que tratem do assunto; por fim, 4% dos entrevistados responderam que a instituição deveria trabalhar para auxiliar e promover palestras a discentes que são vítimas ou praticantes de *bullying*.

A pesquisa identificou, entre os pesquisados, alguns perfis já identificados em outros trabalhos:

A maior parte dos alunos diz nunca ter sofrido *bullying* na escola; meninos geralmente são agredidos apenas por outros meninos, enquanto meninas são agredidas por crianças de ambos os sexos; a maioria das crianças que declararam ser agressor é do sexo masculino; a maioria dos agressores estuda na mesma sala que as vítimas; as agressões costumam ocorrer nos recreios ou na sala de aula; metade dos alunos espera que o professor intervenha em casos de agressões, bem como metade alega informar os casos aos professores ou aos responsáveis. Restou demonstrado ainda o número expressivo de alunos envolvidos em agressões, quer seja como alvo,

autor ou testemunha, e que o número de vítimas sempre é maior do que o de agressores¹⁴⁰.

É importante mencionar que ao abordar o tema na escola, verificamos uma grande incidência de casos praticados em seu interior e, em muitas situações, as vítimas omitem a violência sofrida por medo da agressividade do praticante. Apesar de possuir algumas características gerais, presentes em todo o mundo, o *bullying* apresenta características peculiares em cada ocorrência, por isso se faz necessária uma fiscalização da Escola, identificando quais pessoas se encaixam nos perfis acima descritos e agindo para que a ocorrência de agressões seja cada vez menos frequente¹⁴¹.

Conforme se percebe através das palavras de Silva,

O *bullying*, mesmo tendo sua existência intrínseca a Instituição de Ensino, começou a ser estudado há pouco mais de trinta anos, tendo recebido a denominação pela qual é conhecido, na atualidade, por todo o mundo. No Brasil, entretanto, houve grande atraso na identificação do problema, sendo que o tema começou a ser estudado, junto à sociedade, a partir de 2000, quando foi realizada uma pesquisa séria e abrangente sobre o assunto, por Cleo Fante e José Augusto Pedra¹⁴².

Por sua vez, como bem destacou Lopes Neto, a agressividade nas escolas é um problema universal. O *bullying* e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e a adolescência. O *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão¹⁴³. É possível notar que as vítimas desse fenômeno podem sofrer danos psíquicos difíceis de reparar e, eventualmente, desenvolvem quadros depressivos, apresentam dificuldades em relacionar-se com outras pessoas, passam a ter dificuldades no aprendizado, podendo inclusive assumir a posição de agressores em novas situações de *bullying*¹⁴⁴.

Desta feita, o *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas (de maneira insistente e perturbadora) que ocorrem sem motivação evidente e de forma velada, sendo adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), dentro de uma relação desigual de poder. Este fenômeno se manifesta, sutilmente, sob a forma de brincadeiras, apelidos, trotes, gozações e agressões físicas¹⁴⁵.

¹⁴⁰ LOPES NETO AA, SAAVEDRA LH. *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003, p. 1.

¹⁴¹ SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 46.

¹⁴² Ibidem, p. 161.

¹⁴³ LOPES NETO, Aramis A.; SAAVEDRA, L.H. *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004, p. 4.

¹⁴⁴ LOPES NETO, A. A, *Bullying-comportamento agressivo entre estudantes*. Jornal Pediatria. Rio de Janeiro. 2005, p. 9.

¹⁴⁵ LOPES NETO AA, SAAVEDRA LH. *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento*

Nesse sentido, geralmente, quem age como agressor em situações de *bullying* são pessoas arrogantes, que têm habilidades persuasivas e se divertem ridicularizando e provocando sofrimento em colegas a quem direcionam suas agressões de modo sistemático e aparentemente sem motivo. Essas características se contrapõem às das vítimas, que são usualmente retraídas e tímidas, têm baixa autoestima e tendem a ser submissas¹⁴⁶. Aqui ocorre um fato importante a se mencionar que é a questão de que a escola, que lida diretamente com alunos pré-adolescentes, adolescentes e jovens, torna-se o local onde se concentram as ações de enfrentamento do problema, pois estudos evidenciam que casos de *bullying* são mais frequentes entre alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental¹⁴⁷. Acreditamos que essa concentração é maior nesse intervalo por ser este um período da vida em que os papéis sociais introjetados se manifestam com maior clareza.

É importante frisar que para prevenir e enfrentar o *bullying* ou qualquer outro tipo de violência que ocorre no contexto escolar, é necessário analisar as características e a realidade de cada escola, uma vez que cada instituição possui uma realidade específica, na qual são construídas relações diferenciadas entre os seus membros. Sendo assim, "o *bullying* também irá se apresentar de formas diferentes em cada contexto, não devendo, portanto, ser avaliado de modo descontextualizado"¹⁴⁸.

Cabe dizer que, considerando que a maioria dos atos de *bullying* ocorre fora da visão dos adultos, grande parte das vítimas não reage ou fala sobre a agressão sofrida e que professores e pais têm pouca percepção do *bullying*, subestimam a sua prevalência e atuam de forma insuficiente para a redução e interrupção dessas situações¹⁴⁹. É possível notar que, independente do horário em que ocorre a situação, o tempo e a regularidade das agressões contribuem fortemente para o agravamento dos efeitos. Desta feita, o medo, a tensão e a preocupação com sua imagem podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, além de aumentar a ansiedade, a insegurança e o conceito negativo de si mesmo¹⁵⁰.

agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003, p. 2.

¹⁴⁶ PEDRA, J. A., & FANTE, C. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed. 2008. p. 1.

¹⁴⁷ PEDRA, J. A., & FANTE, C. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed. 2008, p. 1.

¹⁴⁸ FREIRE, A. N., & AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Revista Psicologia. Escolar e Educacional*. 16(1). 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006>. Acesso em: 27 ago. 2018. p. 57.

¹⁴⁹ DAWKINS, J. *Bullying in school: doctor's responsibilities*. *BMJ* 1995;310:274-5. In: LOPES NETO, Aramis A. *Bullying - comportamento agressivo entre estudantes*. *J. Pediatr. (Rio J.)* vol.81 no.5 suppl.0 Porto Alegre Nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006>. Acesso em: 17 ago. 2016, p. 23.

¹⁵⁰ AMA - AMERICAN MEDICAL ASSOCIATION. *Commission for the prevention of youth violence. Youth and violence*. www.ama-assn.org/ama/upload/mm/386/fullreport.pdf. In: LOPES NETO, Aramis A. *Bullying - comportamento agressivo entre estudantes*. *J. Pediatr. (Rio J.)* vol.81 no.5. Porto Alegre. Nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006>. Acesso em: 17 ago.

Pode-se observar ainda que todos os programas anti-*bullying* devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo tratá-las de maneira uniforme. Assim, "em cada uma delas, as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar sempre as características sociais, econômicas e culturais de sua população"¹⁵¹.

Outra ação importante é a participação dos Ministérios Públicos de vários Estados, que iniciaram uma campanha de divulgação e prevenção do *bullying*. Para tanto, elaboraram diversas cartilhas explicando os cuidados a serem tomados pelos pais, pelos professores e pelos responsáveis pela educação das crianças. "É uma campanha efetiva, visto que a maioria das pessoas não compreende o assunto, mesmo que esteja diariamente na mídia, principalmente nas páginas policiais"¹⁵².

É importante frisar que nas escolas municipais de Vila Velha - ES torna-se necessário encorajar os alunos a participarem ativamente da supervisão e intervenção dos atos de *bullying*, pois o enfrentamento da situação pelas testemunhas demonstra aos autores que eles não terão o apoio do grupo. Treinamentos através de técnicas de dramatização podem ser úteis para que adquiram habilidade para lidar com o problema de diferentes formas. Uma outra estratégia é a formação de grupos de apoio, que protegem os alvos e auxiliam na solução das situações de *bullying*¹⁵³.

Essa violência pode ocorrer de diversos modos, como qualifica a médica psiquiatra:

Verbal: Insultar. Ofender. Xingar. Fazer gozações. Colocar apelidos pejorativos. Fazer piadas ofensivas. "Zoar"; Físico e material: Bater. Chutar. Espancar. Esmurrar. Ferir. Beliscar. Roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima. Atirar objetos contra as vítimas; Psicológico e Moral: Irritar. Humilhar e ridicularizar. Excluir. Isolar. Ignorar, desprezar ou fazer pouco caso. Discriminar. Aterrorizar e ameaçar. Chantagear e intimidar. Tiranizar. Dominar. Perseguir. Difamar. Passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo. Fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre as meninas); Sexual: Abusar. Violentar. Assediar. Insinuar¹⁵⁴.

O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do *bullying*. A participação de todos visa a estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. "As ações devem priorizar a conscientização geral; o

2018. AMA, 2016, p. 2.

¹⁵¹ LOPES NETO, A. A, *Bullying-comportamento agressivo entre estudantes*. Jornal Pediatria. Rio de Janeiro. 2005, p. 1.

¹⁵² SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 46.

¹⁵³ FEKKES, M; PIJERS, FI; VERLOOVE-VANHORICK, S.P. *Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior*. Health Educ Res. 2005; 20:81-91. In: LOPES NETO, Aramis A. *Bullying - comportamento agressivo entre estudantes*. J. Pediatr. (Rio J.) vol.81 no.5. Porto Alegre. Nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006>. Acesso em: 17 ago. 2018, p. 15.

¹⁵⁴ SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 23.

apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro"¹⁵⁵.

Esperamos que com um período maior de desenvolvimento dos projetos, seja viável chegar-se a resultados mais positivos. Assim, acreditamos que dentre as soluções apresentadas a primeira foi, novamente, o envolvimento dos pais, professores e das autoridades educacionais com os alunos para a prevenção do *Bullying*¹⁵⁶.

Constatou-se também que, "por serem as escolas sistemas dinâmicos e complexos não seria cabível adotar uma medida padrão"¹⁵⁷.

Nesta direção, Santos afirma:

Acreditamos que para se combater ou prevenir o bullying na sala de aula não é necessário o conhecimento do professor sobre o conceito de bullying, obviamente que se o professor conhecer o que é o bullying e suas conseqüências tudo será facilitado para se trabalhar a sua prevenção na sala de aula. O bullying, em um contexto geral nada mais é do que uma forma de desrespeito ao próximo, de não aceitação das diferenças e cabe ao professor trabalhar esses conceitos com seus alunos e para isso não é necessário que o professor saiba o que é o bullying¹⁵⁸.

Desta maneira, convém dizer que para fazer essa afirmação, Santos leva em consideração que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam os professores a trabalharem os conteúdos de ética na sala de aula, o que deveria resultar na redução da prática do *bullying*¹⁵⁹.

É importante destacar, como o faz Lopes Neto, que no fenômeno *bullying* os participantes não se restringem às vítimas e aos agressores, também existem as testemunhas, pessoas que não sofrem e não praticam o fenômeno diretamente, mas presenciam quando ele ocorre, porém não fazem nada para ajudar as vítimas a defender-se, pois têm medo de também tornar-se alvo de ataques¹⁶⁰. Neste ponto cabe uma menção importante, que é o fato de que o *bullying* pode ocorrer em diversos locais, contudo é no ambiente escolar que sua incidência é maior.

¹⁵⁵ LOPES NETO AA, SAAVEDRA LH. *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003, p. 1.

¹⁵⁶ Ibidem, p. 2.

¹⁵⁷ Ibidem, p. 1.

¹⁵⁸ SANTOS, L. P. R. dos. *O papel do professor diante do bullying na sala de aula*. Bauru, SP: UNESP. 2007. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Luciana%20Pavan%20%20Final.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018, p. 18.

¹⁵⁹ Ibidem, p. 32.

¹⁶⁰ LOPES NETO AA, SAAVEDRA LH. *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003, p. 68.

A esse respeito, Pedra & Fante afirmam: "Simplesmente, os que praticam *bullying* elegem um colega que tenha em seu aspecto físico ou psicológico traços que denunciam ser ele uma presa fácil aos ataques. Portanto o *bullying* nasce da recusa a uma diferença, da intolerância, do desrespeito ao outro"¹⁶¹. Constatamos também que é pouco comum a vítima revelar espontaneamente o *bullying* sofrido, seja por vergonha, por temer retaliações, por descrer nas atitudes favoráveis da escola ou por recear possíveis críticas. Na pesquisa da ABRAPIA, 41,6% dos alunos alvos admitiram não ter falado a ninguém sobre seu sofrimento¹⁶².

Assim, torna-se importante, acima de tudo, conscientizar as crianças e adolescentes de que o *bullying* não pode ocorrer nas dependências da escola e que não será permitido nenhum ato de violência ou agressão, seja ela física ou mental em outros alunos, pois caso ocorra serão tomadas medidas mais severas. Habitualmente, esses alunos que passaram por situações de sofrimento na escola, tendem a encontrar afetivo conforto entre seus membros.

No que tange à educação no âmbito escolar, cabe aos docentes tomarem algumas medidas preventivas, visando com isso a não ocorrência de agressões, para que não haja responsabilização. Seguem, listadas pela ABRAPIA, algumas atitudes que podem ser tomadas: avisar aos alunos que não será tolerado *bullying* nas dependências da escola; relatar à direção sempre que ocorrer um caso dessa natureza; promover debates sobre *bullying* nas salas de aula; convocar assembleias, promover reuniões ou fixar cartazes¹⁶³.

Notamos que a maioria dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente se cala por medo de ser a "próxima vítima", por não saberem como agir ou por descrerem nas atitudes da escola. Esse clima de silêncio pode ser interpretado pelos autores como afirmação de seu poder, o que ajuda a acobertar a prevalência desses atos, transmitindo uma falsa tranquilidade aos adultos¹⁶⁴. Portanto, grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente. Cerca de 80% dos alunos não aprovam os atos de *bullying*¹⁶⁵.

¹⁶¹ PEDRA, J. A., & FANTE, C. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed. 2008, p. 41.

¹⁶² LOPES NETO, Aramis A.; SAAVEDRA, L.H. *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004, p. 2.

¹⁶³ Ibidem, p. 13.

¹⁶⁴ Ibidem, p. 2.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 2.

CONCLUSÃO

Finalizado o estudo, constatamos que o *bullying* gera impactos em diferentes dimensões na saúde individual dos alunos, ocasionando estresse, sintomatologia física e psicológica, e prejudicando a “saúde organizacional”, a satisfação com o trabalho e com a supervisão, corroborando com absentismo, rotatividade e acidentes, entre outros. A investigação sobre *bullying* nas redes de ensino ainda está no início, contudo há uma nova geração de investigadores deste assunto, o que leva a várias pesquisas, artigos e reportagens televisivas abordando a temática.

O que pudemos perceber é que o estudo procurou caracterizar o *bullying* e refletir sobre a sua existência em espaços escolares. Por meio de um estudo bibliográfico, registramos que o *bullying* é uma forma de violência que humilha a vítima e transforma o ambiente escolar em um local não agradável. Por vezes, no espaço da sala de aula e no interior da escola, o *bullying* é relacionado ao assédio moral e à sua responsabilidade civil.

Respondendo aos objetivos específicos propostos, detectamos que, em relação ao Objetivo 1, que é caracterizar o currículo escolar para o componente curricular Ensino Religioso do município de Vila Velha, percebemos que a Resolução n° 18/07 dispõe sobre o Ensino Religioso no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha, de acordo com a Presidente do Conselho Municipal de Educação de Vila Velha, Estado do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que dispõem da LDB N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 33, com redação dada pela Lei.º 9.475, de 22 de julho de 1997 e no art. 175 da Constituição do Estado do Espírito Santo¹⁶⁶.

Entendemos que, no município de Vila Velha-ES, o currículo escolar é voltado para o desenvolvimento de projetos, técnicas de disciplina positiva e o uso de normas comportamentais no ambiente escolar que desencorajem ações referentes ao *bullying* e essas ações compõem uma das respostas educativas mais eficazes para o combate a este fenômeno. É fundamental desenvolver nas escolas, ações de solidariedade, de resgate da cidadania, de tolerância e de respeito mútuo entre alunos e docentes. Contudo, é importante estimular e valorizar as individualidades do aluno, além de potencializar eventuais diferenças, canalizando-as para aspectos positivos, com a finalidade de melhorar a autoestima do estudante, estabelecendo um vínculo de confiança entre o docente e os alunos. É fato que, se a escola se propor a contribuir para a formação de indivíduos melhores, estes que são o futuro

¹⁶⁶ PMVV - Prefeitura Municipal de Vila Velha. *Diretrizes Curriculares do Município de Vila Velha*. Vila Velha, 2008, p. 12.

da nação se dedicarão a fazer a diferença. Essa será por certo, nossa maior contribuição para superar o fenômeno *bullying* nas escolas.

Quanto ao Objetivo 2, identificar possíveis maneiras de se combater qualquer tipo de violência (*bullying*), utilizando o componente curricular Ensino Religioso no combate sistemático a qualquer forma de discriminação, intolerância ou preconceito dentro do ambiente escolar, percebemos, ao serem respondidos os questionamentos, que o fenômeno *bullying* possui diversas características, apresentando-se de forma diferente em cada situação. A prevenção deste no ambiente escolar constitui um conjunto de medidas capazes de possibilitar o pleno desenvolvimento dos educandos, priorizando uma convivência social, justa e segura. Ao relacionar o componente curricular Ensino Religioso com o *bullying*, o estudo permitiu constatar ainda que devido à complexidade do problema e ao crescente índice de violência escolar, a problemática da violência escolar não deve ser desvinculada dos altos índices de pobreza e desamparo político em que vive grande parte da população brasileira, pois nos auxilia a compreender que a perpetuação da situação de exclusão - econômica, cultural, afetiva, etc. - é fruto de uma ordem social que vem passando por um processo de esgarçamento deveras preocupante, intensificado pela competitividade oriunda do capitalismo em sua fase tardia.

Compreende-se, assim, que a escola necessita ser um ambiente seguro, tranquilo e agradável para permitir que o aluno aprenda e se socialize, desenvolvendo responsabilidades, defendendo ideias e, acima de tudo, desenvolvendo autonomia. Todavia, para escola atingir tal objetivo, faz-se necessária a recuperação desse ambiente, permitindo o desenvolvimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao Objetivo 3, detectar, através da pesquisa de campo, a percepção dos docentes em relação ao *bullying* no que diz respeito aos danos físicos e/ou morais que pode causar às vítimas dessa prática e ainda analisar a natureza, os procedimentos e a interpretação dos dados da pesquisa trabalhados na forma de expectativa e de observação dos problemas de violência (*bullying*) já existentes na escola, verificamos que atuar em prol da prevenção do *bullying* escolar implica ir além de campanhas pontuais, grupos de autoajuda ou terapias individuais, sem acarretar uma maior sobrecarga de atribuições aos professores. É importante destacar que o olhar atento do corpo docente e da equipe pedagógica sobre o aluno que sofre ou pratica o *bullying* pode inibir a disseminação dessa ação, além de proporcionar ações de conscientização entre os estudantes, que podem ser realizadas através de inúmeras atividades voltadas para um projeto contínuo, permitindo uma convivência entre os mesmos de forma pacífica e justa.

Por fim, é necessário valorizar os trabalhadores da Educação, apoiar a formação continuada, estimular práticas pedagógicas compromissadas com a desestruturação dos bloqueios culturais, a consolidação dos Direitos Humanos e a transformação efetiva da sociedade no que tange à comunidade escolar, viabilizar o acesso a informações sobre a temática e estimular o diálogo, o respeito à criança e a seus direitos. Salientamos que tal transformação engloba necessariamente, um cenário completo, composto por pais, docentes, equipe pedagógica, comunidade e todos aqueles que, de alguma forma, são responsáveis pelo desenvolvimento da educação. O combate ao *bullying* escolar é uma importante colaboração para a construção de uma sociedade diferente e justa. Para tanto, é preciso que cada um faça a sua parte, cooperando para a formação de uma massa crítica que possa contribuir significativamente para uma sociedade melhor.

Diante deste cenário, o objetivo geral do estudo foi respondido, uma vez que foi possível analisar o real nível de percepção do docente do componente curricular Ensino Religioso do município de Vila Velha-ES, em relação ao *bullying*, no que diz respeito aos danos físicos e/ou morais que podem ser causados às vítimas dessa prática. Conforme os dados obtidos, através da pesquisa de campo, em relação à percepção dos docentes em ações análogas ao *bullying*, podemos observar que essas ações ainda se fazem presentes nas instituições e que muitas vezes a falta de percepção dos docentes e da equipe pedagógica para a identificação dessa prática dificulta seu reconhecimento. As respostas relativas à frequência deste fenômeno e como estes o consideram geraram um contexto oscilante, demonstrando que alguns professores não se encontram preparados para identificar a prática do *bullying* no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAPIA. *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. 2016. Disponível em: <<http://www.bullyna.comzbr>>. Acesso em: 17 set 2018.
- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 114.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Do Bullying ao Preconceito: Os Desafios da Barbárie à Educação*. São Carlos. Rev. Psicologia & Sociedade, 20/01/2008.
- AMA - AMERICAN MEDICAL ASSOCIATION. *Commission for the prevention of youth violence. Youth and violence*. In: LOPES NETO, Aramis A. *Bullying - comportamento agressivo entre estudantes*. J. Pediatr. (Rio J.) vol.81 no.5. Porto Alegre. Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0021-75572005000700006>>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- ARATANGY, Lídia. *Documentário Educação: “Não me bully também”*. TV Novo Tempo, 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre, Imagens e auto-imagem*. Petrópolis. Ed. Vozes. 2000.
- BECKER Michael A educação de valores no Inter-Religioso: *uma contribuição para a cultura de paz*. In: DE MATOS, Kelma; DO NASCIMENTO, Verônica; NONATO JÚNIOR Raimundo (Orgs.). *Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: edições UFC. 2008.
- BENAVENTE, Isabel Menéndez. O debate sobre indisciplina na escola - *Revista da associação de Sociologia e Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, n.2. 1994.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. A., DADesk, J. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de Ensino Secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Edições Unesco, 2002.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. (alterada pela Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997) Disponível em: <www.mec.br> Acesso: 4 jun. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1997.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. “ECA”. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 16 jul. 1990.

CABRAL, Milton. A escola é gente. *Revista Estudos*. Goiás: UCG, v: 24, n. 1/2, jan./j., 1997.

CAMACHO, L.M.Y. *A violência nas práticas escolares de adolescentes*. ANPED, GT Sociologia da Educação, 2001. 1 CD-ROM.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da Amizade. Bullying, o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo, 4ª ed., Editora Gente, 2008.

CALHAU, Lélío Braga. *Bullying, o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 2ª ed. Niterói, RJ, Impetus, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CANDAU, y.M. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Buscando caminhos Rio de Janeiro, 2000.

CASSEB, Samir Araújo. *Cultura de Paz e Não-Violência no Ensino Religioso: possibilidades através da vida e obra de Mahatma Gandhi*. 2009. 98 f. Monografia (Licenciatura Plena em Ciências da Religião) - Universidade do Estado do Pará Belém, 2009.

CANEVACCI, Massimo. *Sincretismos; uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel, 2006.

CAVALIERI FILHO, Sergio. *Programa de Responsabilidade Civil*. 8ª Ed- 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da Amizade. Bullying, o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo, 4ª ed., Editora Gente, 2008.

CHAUÍ, M. *Senso comum e transparência*. Constituição federal de 1988 artigo 210, paragrafo1 capitulo III da ordem social. São Paulo 1997.

CHARLOT, Bernad. *A Mistificação Pedagógica*. Introdução: Educação e Política. Rio de Janeiro. 1986.

CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002.

CORBISIER, Roland. *Raízes da violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

COSTANTINE, Alessandro. *Bullying: Como combatê-lo?* São Paulo: Editora Itália, 2004.

COSTA, Marcelo Chucre da. *Marketing: luz, câmera e ação*. *Revista Estudos*. Goiás: UCG, v: 24, n. 1/2, jan./j., 1997.

CHRISPINO, Álvaro e CHRISPINO, Raquel. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta, 2002. de Violência, Ministério da Educação, 2006.

DAWKINS, J. Bullying in school: doctor's responsibilities. In: LOPES NETO, Aramis A. *Bullying - comportamento agressivo entre estudantes*. J. Pediatr. (Rio J.) vol.81 no.5. Porto Alegre. Nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006>. Acesso em: 17 ago. 2016.

DEBARBIEUX, E. *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto*. (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun., 2001.

DEL PRIORE, Mary. *Religião e religiosidade no Brasil colonial*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

DOWBOR, Ladislau. *Educação e apropriação da realidade local*. v. 21, n. 60, 2007, p. 12. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10238/11857>>. Acesso em: 3 out. 2018.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p. 29-45, 2003. FERNANDES, D.G. *Ir-remediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino*. 256p. Tese (Doutorado em Educação) - F.E. UFSCAR. São Carlos, 2003.

DURKHEIM, Emile. *As Formas elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

FANTE, Cleo, *Fenômeno Bullying: como prevenir violência escolar e educar para a paz*. Campinas, 2. Ed. rev. e ampl., Editora Versus, 2005.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying*. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Editora Verus, 2004.

FEKKES, M; PIJERS, FI; VERLOOVE-VANHORICK, S.P. *Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior*. *Health Educ Res*. 2005;20:81-91. In: LOPES NETO, Aramis A. *Bullying - comportamento agressivo entre estudantes*. J. Pediatr. (Rio J.) vol.81 no.5 suppl.0 Porto Alegre Nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FISCHER, Louis. *A Fé*. São Paulo: Circulo do Livro. 2004.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo - *O Ensino Religioso - Perspectivas. Tendências e Desafios*. Petrópolis. Vozes, 1996.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006.

FREIRE, A. N., & AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Revista Psicologia. Escolar e Educacional*. 16(1). 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006>. Acesso em: 27 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA Contente X, PÉREZ Giménez A, Nebot Adell M. *Factores relacionados com el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona*. *Gac Sanit*. 2010; 24(2), 103-108.

GIRARD, René. *Violência e o Sagrado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROH, Ivanete Lago. *Participação da comunidade na escola pública: As percepções de professores alunos, e pais sobre projetos em parceria escola, comunidade e empresa*. Itajaí, 2006. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

HOBBS, T. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso; aspectos legal e curricular*. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LOPES NETO, A. A. *Bullying-comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal Pediatria*. Rio de Janeiro. 2005, vol.81 no.5. Porto Alegre. Nov. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006>. Acesso em: 3 ago. 2016.

LOPES NETO, Aramis A.; SAAVEDRA, L.H. *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004.

LOPES NETO AA, SAAVEDRA LH. *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens quantitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- MARZIALE, M. H. A violência no setor saúde. *Rev Latino-am Enferm*, v. 12, n. 2, 2004.
- MARTUCCELLI, D.; BARRERE, A. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 258-277, 2001.
- MICHAUD, Y. O problema das definições. In: FRANÇA. *A violência*. Tradução de L. Garcia. Editora Ática, 1989.
- MINAYO, M. C. S. *Violência: um problema para a saúde dos brasileiros*. In: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Orgs). *Impacto da violência na saúde dos Brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (supl. 1): p. 7-18, 1994.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários*. Trabalho apresentado XVIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu (MG), 23 a 27 de novembro de 1994.
- NETO, Alfredo Veiga. *Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão*. In: RANNA, M.M.A. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 55-70.
- OLWES, Dan. *Bullying At School*. Editora Blackwell Publishing. 2006.
- OLIVEIRA, Lílian Blanck de [et ai.]. *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ORTIZ, Renato. *A consciência fragmentada: ensaios de cultura popular e religião*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. 1 ed. São Paulo: Paulinas. 2007.
- PEDRA, J. A., & FANTE, C. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- PEREIRA, Sônia Maria de Souza. *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Paulus, 2009.
- PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção*, in Neto, J. C. S. & Nascimento, M. L. B. P. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, cap. 2, pp. 43-51.1, 2006.
- PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Dinalivro. 2002.

- PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 21. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- PMVV - Prefeitura Municipal de Vila Velha. *Diretrizes Curriculares do Município de Vila Velha*. Vila Velha, 2008.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO. *O que é Bullying?* 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-que-e-bullying/31944>>. Acesso em: 3 dez. 2018.
- POVOA, Francisco Liberato Póvoa. Gestão escolar. *Revista Estudos*. Goiás: UCG, v: 24, n. 1/2, jan./j., 1997.
- REVILLA CASTRO, J. C. La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*. Madrid, n.329, p.513-532, 2002.
- ROCHA, António Carlos - *A Sabedoria e a religião*. 2008, Rio de Janeiro, Tecnoprint SA, s/d.
- RODRIGUES A, ASSMAR EML, JABLONSKI B. *Psicologia social*. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SADER, E. S. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- SALDANHA, Alexandre. *Bullying E Direito*. Editora Online Corujito.2013.
- SANTAJÓ, Carlos Álvares. *A Religiosidade Popular: Antropologia e História*. Barcelona, Antrhopos, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 66 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SANTOS, L. P. R. dos. *O papel do professor diante do bullying na sala de aula*. Bauru, SP: UNESP. 2007. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Luciana%20Pavan%20%20Final.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying, Mentos Perigosas na Escola*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010.
- SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. *A violência na escola*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2004.
- SMITH, P. K.; SHARP, S. *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 1996.

SOARES, Magda B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In: PATTO, Maria Helena de S. Introdução à psicologia escolar. 2 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997.

SOUSA, Elaine Freitas *despiritualidade na educação religiosa: por uma cultura de paz no Ensino Fundamental de Escolas Municipais em Fortaleza*. In: DE MATOS, Kelma; DO NASCIMENTO, Verônica; NONATO JÚNIOR, Raimundo (Orgs) *Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: edições UFC, 2008, p. 229-240.

SPOSITO, Marília Pontes. *Educação, gestão democrática e participação popular*. In: BASTOS, J. P. (Org.). *Gestão democrática*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. 2001. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./ jul., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022001000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SPOSITO, M. P. *Estudos sobre juventude e educação*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5/6, p. 37-52, maio/dez. 1998.

TILLMAN, Diane. *Conhecimento teórico e apoio para Vivendo Valores na Educação: um programa educacional*. Disponível em www.ivv.org.br. Acesso em 18 de março de 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Escola, currículo e ensino*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1995.

VELHO, Gilberto. *Violência, reciprocidade e desigualdade*. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs.). *Cidadania e violência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000.

VON, Cristina. *Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

APÊNDICE

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA CIENTÍFICA ACADÊMICA

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa de Mestrado (Dissertação) que será apresentada à Faculdade Unida.

Título da pesquisa: ENSINO RELIGIOSO COMO SUPORTE AO COMBATE À PRÁTICA DO BULLYING ESCOLAR, NA REGIÃO 2 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VILA VELHA-ES.

A validação solicitada é no sentido de aumentar o grau de confiabilidade, eliminar eventuais incorreções e garantir que as perguntas do mesmo estejam alinhadas aos objetivos específicos propostos, bem como, verificar elementos importantes tais como: fidedignidade: os resultados serão os mesmos, independentemente de quem o aplicou; validade: os dados a ser coletados são necessários à pesquisa; e operatividade: o vocabulário é acessível e o significado é claro.

Para isso, solicito a gentileza de responder o mesmo da seguinte forma:

Por favor, marque apenas um item por questão e responda com toda franqueza. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Solicitamos a gentileza de assinar, antes de responder as questões, o termo de consentimento livre e esclarecido. Informamos também que a sua identidade será preservada, bem como o sigilo em relação a sua resposta.

QUESTIONÁRIO DE QUESTÕES FECHADAS

1 O tema *bullying* já foi abordado na instituição em que leciona?

- a) () Não, ainda não tivemos oportunidade de abordar o assunto;
- b) () Não, o assunto não está inserido no currículo escolar;
- c) () Sim, através de palestras;
- d) () Sim, através de projetos.

2 - Você já presenciou uma situação dentro de seu âmbito escolar onde ocorreu *bullying*?

- a) () Não, isso nunca ocorreu neste instituto;
- b) () Não, nunca presenciei um *bullying* marcante, apenas brincadeiras entre colegas;
- c) () Sim, ocasionalmente;
- d) () Sim, frequentemente.

3 – Com que frequência você presencia situações que envolvem *bullying* no seu ambiente escolar?

- a) () Todos os dias;
- b) () Mais de uma vez por semana;
- c) () No máximo uma vez por semana;
- d) () No máximo uma vez por mês.

4 –Dentro de seu âmbito escolar quais os horários mais comuns para presenciar uma situação envolvendo *bullying*?

- a) () No horário da entrada;
- b) () No horário do intervalo;
- c) () Em sala de aula;
- d) () No horário da saída.

5 - Você considera o *bullying* um tipo de brincadeira?

- a) () Sim, no sentido de ironizar;
- b) () Não, trata-se de um fenômeno com objetivo de denigrir;
- c) () Eventualmente, quando realizado de forma sutil.
- d) () Nunca, pois pode causar traumas irreparáveis ao psiquismo das vítimas.

6 - Você considera o *bullying* um tipo de violência?

- a) () Sim, trata-se de um fenômeno com objetivo de denigrir;
- b) () Não, quando realizado de forma sutil;
- c) () Casualmente, quando este fenômeno envolve violência física;
- d) () Sempre, pois pode causar traumas irreparáveis ao psiquismo das vítimas.

7 – A respeito do *bullying* você considera correto afirmar:

- a) () A vítima costuma provocar o agressor;
- b) () O agressor age casualmente, sem pensar;
- c) () O fenômeno se restringe a somente violência física na escola;
- d) () Trata-se de uma situação com o objetivo de humilhar e/ou agredir alguém, de forma física e/ou psicológica.

8 - Que tipo de agressão você considera *bullying*?

- a) () Agressão verbal, esporadicamente;
- b) () Agressão física, esporadicamente;
- c) () Ameaças, esporadicamente;
- d) () Ameaças, agressões físicas e verbais constantemente.

9 - Você já participou de algum projeto em relação ao *bullying*, realizado pelo instituto em que leciona?

- a) () Não, ainda não tivemos oportunidade de realizar um projeto;
- b) () Não, esse tipo de projeto não consta no currículo escolar;
- c) () Sim, foram realizados eventualmente alguns projetos;
- d) () Sim, esse tipo de projeto é realizado durante todo o ano letivo.

10 - Você, como educador, acredita que pode fazer algo para diminuir a prática do *bullying* no ambiente escolar?

- a) () Não, isto não é responsabilidade do docente;
- b) () Não, acredito que a família é que deve intervir;
- c) () Sim, cabe aos docentes implantar projetos para minimizar a prática do *bullying*;
- d) () Sim, cabe aos docentes, em conjunto com os institutos e a comunidade, implantar projetos para minimizar e/ou erradicar a prática do *bullying*.

11 - Que ações a instituição deveria trabalhar para auxiliar os discentes que são vítimas de *bullying*?

- a) () Tomar medidas punitivas (ocorrência e/ou suspensão).
- b) () promover palestras;
- c) () incentivar projetos;
- d) () Um conjunto de ações (projetos, palestras, dinâmicas...) envolvendo o instituto, família e a comunidade.

Muito Obrigado!