



O FENÔMENO DO *BULLYING* EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR

THE BULLYING PHENOMENON IN RELATION TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: A STUDY FROM THE SCHOOL DAILY

Maria Luisa Bissoto
Danilo Silva Filho

Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Resumo

O artigo se refere à investigação do fenômeno do *bullying* envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), com o objetivo de melhor compreender as especificidades dessa relação. A pesquisa teve como campo de estudo os 8º e 9º anos de duas escolas da Rede Municipal de Educação, em uma cidade na macrorregião de Campinas, São Paulo. Os dados foram obtidos por meio de observação participante, em vários contextos do cotidiano escolar. Os resultados indicam, em ambas as escolas, uma situação de isolamento, de agressões verbais e de marginalização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Situação que não pode ser atribuída unicamente a nenhum dos diversos atores desse cotidiano, mas resultam de uma fragilidade na trama das relações sociais estabelecidas nas escolas. As consequências do *bullying* direcionado aos alunos com NEEs impactam negativamente o desenvolvimento acadêmico e psicossocial desses alunos. Afirma-se a urgente necessidade de ações educacionais e de práticas gestoras, que promovam a valorização e o respeito à pessoa humana, especialmente naqueles casos em que os padrões de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento social não correspondem ao que é tido como normalidade.

Palavras-chave: *Bullying*. Necessidades educacionais especiais. Educação Inclusiva.

Abstract

The article refers to the investigation of bullying phenomenon involving students with special educational needs (SEN), in order to better understand the specificities of this relationship. The research had as field of study the 8th and 9th grades of two county schools, in a city in the macro-region of Campinas, São Paulo. Data were collected through participant observation, in various contexts of school daily. The results indicate, in both schools, a situation of isolation, verbal aggression and marginalization of students with special educational needs. A situation that cannot be attributed solely to any of the various actors of those schools, but that actually is the result of a weakness in the scheme of social relations established within it. The consequences of bullying aimed at pupils with SEN negatively impact the academic and psychosocial development of these students. There is an urgent need for educational actions and management practices which promote the appreciation and respect for the human person, especially in those cases in which the patterns of development, learning and social behavior do not correspond to what is considered normal.

Keywords: Bullying. Special Educational Needs. Inclusive Education.



Introdução

Este artigo resulta de uma investigação que analisou o fenômeno do *bullying* envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais, nos anos finais do Ensino Fundamental. Dentro do conjunto das necessidades educacionais especiais (NEEs, doravante) priorizou-se, nesse estudo, aqueles alunos com

dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica ou específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências” (BRASIL, 2001, artigo 05).

Os sujeitos da investigação foram alunos de duas escolas da rede pública municipal, localizadas em uma cidade de médio porte na macrorregião de Campinas, São Paulo, que cursavam, no primeiro semestre de 2014, o 8º ou o 9º ano do Ensino Fundamental. E que apresentavam, à época da pesquisa, dificuldades acentuadas de aprendizagem, “atestadas” por laudos diagnósticos ou baseadas exclusivamente nas queixas do corpo docente e da equipe gestora. A hipótese subjacente à investigação era a de que devido às características físicas, à diferenciação nos modos e ritmos da aprendizagem, e àquelas comportamentais, de linguagem, e de compartilhamento dos códigos culturais, que muitas vezes caracterizam os sujeitos com NEEs, esses se encontrariam mais propensos a sofrerem *bullying*. A corroborar esta hipótese estão dados da literatura internacional, como apresentado pelo estudo realizado pela American Education Research Association (AERA, 2013, p. 15):

[...] a pesquisa sobre a dinâmica do *bullying* mostra que esse é frequentemente direcionado para grupos específicos. Achados em relação a três grupos têm-se tornado proeminentes na pesquisa da literatura: crianças com deficiências, jovens afroamericanos e jovens LGBTQ¹. Historicamente, a pesquisa tem omitido, distorcido ou subinvestigado essas três populações.

¹ Sigla para denominar grupos vinculados a diversas formas de orientações sexuais e/ou afetivas: lésbica, gay, bissexual, transgênero, travesti, dragqueen e transexuais.



Há necessidades de muito mais investimento na pesquisa que examina a dinâmica própria no contexto dessas populações vulneráveis².

E também pela Anti-Bullying Alliance:

Bullying e vitimização entre crianças com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências são questões chave. A literatura claramente confirma que essas crianças enfrentam, em alguns casos, riscos significativamente maiores de serem agredidas. Relatórios indicam que 80% das crianças com dificuldades de aprendizagem; 70% das crianças com autismo; e 40% de crianças com dificuldades na fala e na linguagem sofrem bullying ou são vitimizadas. Alguns estudos indicam que os alunos com dificuldades moderadas e/ou inespecíficas – e crianças recebendo suporte de adultos – podem estar mais em risco. Relatórios consistentemente confirmam que a vitimização e o bullying são exacerbados pela marginalização e isolamento. Curiosamente, encontram-se alunos afetados pelo bullying e pela vitimização tanto nas escolas regulares como nos contextos de educação especial; alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências podem ser tanto vítimas como agressores (BYERS, McLAUGHLIN, PEPPIN-VAUGHAN, 2012, p. 05)³.

Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, realizada de março a junho de 2014, que empregou como coleta de dados a observação participante, na modalidade “pesquisador-como-observador”, em diversos espaços institucionais (salas de aula, pátio, aulas de educação física) e conversas com alunos, professores e gestores, transcorridas no próprio processo de observação. Os dados foram analisados pelas seguintes categorias, emergidas a partir da coleta de dados e da literatura estudada: 1. a existência e as formas de manifestação do *bullying* envolvendo alunos com NEEs; 2. a

² Research on bullying dynamics shows that bullying is often aimed at specific groups. Findings from three groups have become prominent in the research literature: children with disabilities, African American youth, and LGBTQ youth. Historically, the research literature has omitted, distorted, or underresearched these three populations. There needs to be much more investment in research that examines the unique bullying dynamics surrounding vulnerable populations.

³ Bullying and victimisation among children with SEN and/or disabilities are key issues. The literature clearly confirms that these children face, in some cases, significantly increased risk of being bullied. Reports indicate that 80% of children with learning difficulties; 70% of children with autism; and 40% of children with speech and language difficulties are bullied and/or victimised. Some reports indicate that pupils with mild difficulties and/or hidden disabilities – and children receiving adult support – may be more at risk. Reports consistently confirm that victimization and bullying are exacerbated by marginalisation and isolation. Interestingly, pupils affected by bullying and victimisation are found in both mainstream and special contexts: pupils with SEN and/or disabilities can be both bullies and victims.



reação dos alunos com NEEs em relação ao *bullying*; e 3. as ações da comunidade escolar para a gestão do *bullying* em relação às NEEs.

Em virtude da diferenciação encontrada nas escolas investigadas, nas formas de abordagem dos alunos que possuem laudos comprobatórios de alguma deficiência e aqueles alunos, que, não possuindo tais laudos, são considerados por professores e gestores como tendo “algum problema”, envolvendo o baixo desempenho acadêmico, ou comportamentos que se afastam daqueles tidos como “normais”, faremos referência aos primeiros como apresentando “deficiências atestadas” e, aos segundos, como apresentando “deficiências atribuídas”.

As instituições investigadas estão identificadas, ao longo do texto, como Escola A e Escola B, e os sujeitos da pesquisa estão indicados pela escola, ano escolar, números sequencias e aleatoriamente atribuídos, e idade, da seguinte forma: “Escola A, 9º ano, aluno 01, idade xx”, ou “Escola B, 8º ano, aluna 13, idade xx”, etc.

A compreensão do *bullying* que direciona a análise dos dados se pauta na definição de Olweus (2010), que delimita o *bullying* como um subconjunto de comportamentos de agressividade, que pode existir quer em paralelo, quer em relação direta com a violência, nesse caso havendo a presença da força física. O *bullying* seria caracterizado por um comportamento agressivo, com certas características especiais, como a intencionalidade de causar dano ao(s) outro(s), a repetição do comportamento agressivo e o desequilíbrio – ou assimetria – nas relações de poder. Ainda desenvolvendo a compreensão quanto ao termo *bullying*, encontramos que esse fenômeno compreende

todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder [...] é uma violência que se caracteriza, simultaneamente, como institucional e interpessoal, pois diz respeito ao que acontece no ambiente escolar e a partir dele, assim como diz respeito às relações interpessoais que envolvem incivildades e comportamentos antissociais, que contêm agressão



e violência (KOEHLER, 2011, p. 40).

Nos sentidos acima expostos, pode-se entender o significado do termo *violência* acompanhando-se a definição proposta por Sposito (1998, p. 03), “todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. Força essa que não se refere apenas àquela física, mas igualmente, àquela advinda das pressões psicológicas, ou do cerceamento à liberdade de expressão pela não escuta, ou, ainda, pela negação de direitos.

Charlot (2002) argumenta que é preciso distinguir a violência que acontece na escola (sem ser produto direto das relações e práticas escolares), a violência à escola, direcionada ao que essa representa enquanto instituição social, e a violência da escola: aquela produzida pelas práticas relacionais do cotidiano escolar, que está no cerne do *bullying*. Tais práticas estariam caracterizadas por aquilo que Bourdieu e Passeron (2001, p. 05) definiram como a violência simbólica ocorrida na, e sancionada pela, instituição escolar: “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrário, de una arbitrariedad cultural”. Violência, que vigorando no sistema de ensino, como afirmado pelos autores, se estende às relações sociais travadas entre os atores das instituições escolares, expressando-se em significações agressivas e discriminatórias no cotidiano escolar, reproduzindo a arbitrariedade cultural. Tal arbitrariedade, em relação às necessidades educacionais especiais e às deficiências, se pauta pelos padrões de “normalidade” socialmente vigentes, favorecendo com que os alunos que não correspondam a esses padrões estejam mais propensos a serem vítimas dessa e de outras formas de violência.

Ao ratificar as diferenças entre os sujeitos, que se manifesta na escola, o que ocorre, por exemplo, nos casos dos alunos com NEEs, como se fossem produto exclusivamente do processo de escolarização, as instituições escolares reproduzem



processos de marginalização e exclusão social, favorecendo a concepção de que tais processos são naturais, e não decorrentes de ações de dominação social.

No documento intitulado “Bullying and Students with Disabilities” (NATIONAL COUNCIL ON DISABILITY, 2010), o tema do *bullying* envolvendo alunos com NEEs é considerado tanto como uma questão de defesa de direitos civis como um problema social e de saúde pública. Principalmente pela extensão das consequências que as práticas continuadas de violências contra estes sujeitos, pelos vários atores do contexto escolar, acarretam ao processo de desenvolvimento psicossocial. Dentre tais consequências estão o rebaixamento continuado do progresso escolar e das aspirações de vida, o aumento da ansiedade, a perda da autoestima e da confiança em si próprio, a depressão e o favorecimento de casos de *stress* pós-traumático, a deterioração da saúde física, pensamentos de automutilação e de suicídio, suicídios e sentimentos de alienação (NATIONAL COUNCIL ON DISABILITY, 2010; SENTENAC et al, 2011).

O enfrentamento do *bullying* direcionado aos alunos com NEEs exige conhecer melhor quem são esses alunos, como vêm sendo vistos no ambiente escolar, como a escola lida com políticas de inclusão, a existência e a forma dos preconceitos vigentes na comunidade escolar, a participação dos pais na efetivação da educação inclusiva, e a compreensão das dinâmicas de poder existentes nas instituições escolares. Analisando a situação dos alunos com NEEs em relação ao *bullying*, consideramos que há uma ruptura nas relações sociais estabelecidas entre tais alunos e a escola, traduzindo-se em diversas manifestações de agressões, subsumidas numa rejeição da comunidade escolar à sua presença, um “não querê-los por perto”, bem como pela pouca empatia ou compreensão das tentativas feitas, por esses alunos, de envolverem-se socialmente.



Apresentação e discussão dos dados

As instituições escolares investigadas foram selecionadas por apresentarem perfis demográficos, localização geográfica e indicadores de desempenho educacional diferentes, e por contatos prévios, já estabelecidos com ambas as escolas, pelos pesquisadores. Ao direcionar a pesquisa para escolas de perfis diversos, esperava-se averiguar se as diferenças existentes entre essas se mostravam significativas para a expressão do fenômeno do *bullying*, em relação aos alunos com NEEs. As duas escolas, bem como a Secretaria Municipal de Educação, concordaram e viabilizaram os meios necessários à realização da pesquisa, sendo essencial a colaboração das equipes gestoras para a concretização da investigação. Antes do início da coleta de dados os pesquisadores apresentaram a proposta da pesquisa para os professores, esclarecendo dúvidas e ressaltando a importância dos objetivos do estudo. Um Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (TCLE) foi firmado pelos pesquisadores e as escolas. Também antes da coleta dos dados houve a ambientação de um dos pesquisadores ao cotidiano de cada uma das escolas, efetivada pela sua presença no pátio e outros espaços escolares, tomando parte nas rotinas institucionais, e sendo sua presença explicada aos alunos como sendo uma pessoa, da área da Educação, que estava ali fazendo um estudo sobre o *bullying*. Essa ambientação estendeu-se por um mês.

A Escola A se encontra a oito quilômetros do centro da cidade, em um bairro de famílias migrantes, e atualmente também de imigrantes, de países da América do Sul. Conta com laboratórios de informática e ciências, acesso à internet, equipamentos multimídia, quadra de esportes, biblioteca, dependências adequadas a alunos com deficiências físicas, salas para atendimento especializado e sanitários adaptados. À época da pesquisa, havia 172 alunos matriculados no Ensino Fundamental II, um corpo docente de 14 professores, das diversas licenciaturas, e uma equipe gestora formada por três profissionais.



Já a Escola B se localiza mais centralmente, apresenta perfil socioeconômico considerado de classe média, com população endógena, em sua maioria. Há as mesmas instalações e equipamentos citados na escola anterior. Estavam matriculados no Ensino Fundamental II, quando da pesquisa, 445 alunos, sendo que a escola tem corpo docente de 23 professores, das diversas licenciaturas, 01 professora capacitada no atendimento a alunos deficientes, e a equipe gestora sendo formada por três profissionais.

Em termos de avaliação institucional, usando-se como indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEP, 2014), a Escola A tinha, em 2013, um IDEB de 5,0, cumprindo a meta projetada para os anos finais do Ensino Fundamental. A Escola B alcançou, no mesmo ano, um IDEB de 6,1, para uma meta projetada de 6,2.

O processo de coleta de dados em campo iniciou-se em março de 2014, encerrando-se em junho do mesmo ano. Foram feitas nesse período, guardando-se as especificidades dos respectivos calendários escolares, 02 visitas semanais a cada instituição, com duração de 04 horas cada visita, totalizando 30 sessões de observação participante tanto na Escola A como na B.

Seguindo-se a tipologia encontrada em Angrosino (2009, p. 21), em relação às formas de observação participante, o viés assumido nessa investigação foi de participante-como-observador, ou seja, aquele em que “o pesquisador está imerso na comunidade, mas sabe-se que ele faz pesquisa e tem permissão para fazê-la”. Compõe um referencial de coleta de dados que se dirige particularmente a compreender o significado sociocultural atribuído pelos sujeitos às experiências e fenômenos sociais transcorridos num determinado espaço/tempo, aqui, a questão do *bullying* em relação ao alunos com NEEs. Pela sua natureza de tentar compreender as particularidades de determinados fenômenos no campo mesmo em que ocorrem, pode-se considerar

a observação participante, incluindo o expediente da formulação de perguntas, obviamente nem todas previsíveis no início da investigação, como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e



interpretação dos fenômenos de natureza sociocultural, que ocorrem nas escolas (FINO, 2003, p. 116).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, na escola A, nos 8^{os} anos, dentre os 50 alunos matriculados, havia 06 alunos e 01 aluna considerados como tendo NEEs significativas pelos docentes, e 01 aluno, que frequentava uma instituição para deficientes intelectuais. Nos 9^{os} anos, dentre os 60 alunos matriculados, eram 02 os alunos que apresentavam laudo diagnóstico, um de deficiência intelectual e outro de dislexia.

Na escola B, nos 8^{os} anos, havia um total de 123 alunos matriculados, sendo que 05 alunos e 05 alunas eram considerados como tendo NEEs significativas pelos docentes e gestores. Havia 01 aluno deficiente físico e 02 alunas que possuíam laudo de deficiência intelectual. Nos 9^{os} anos estavam matriculados 137 alunos, dentre os quais 05 alunos e 01 aluna eram considerados como tendo “algum tipo de deficiência”, pelos professores e gestores, havia 01 aluna deficiente física, 01 aluna com laudo de deficiência intelectual e 01 aluno com laudo de dislexia.

Nas duas escolas, as justificativas para se considerar um aluno como “problemático” foram expressas pelo professores e/ou gestores por menções como: “tem algo estranho com ele”, “não aprende”, “tem dificuldade de aprendizagem”, “tem dificuldade de comportamento e, assim, não aprende”, “tem família desestruturada”, “apresenta pouca atenção”, ou “pouco interesse”. Os alunos assim qualificados já haviam sido encaminhados para avaliações diagnósticas pelas respectivas instituições escolares. Contudo, de acordo com as escolas, os mesmos ainda se encontravam sem laudo – e, assim, sem acesso a maiores recursos da educação inclusiva, tais como o atendimento educacional especializado (AEE), acompanhamento de estagiários, avaliações diferenciadas, dentre outros. A falta dos laudos foi explicada pelas seguintes razões: a) porque ou as famílias “não tinham colaborado”, não levando os filhos às



avaliações; ou b) porque os referidos serviços não tinham vagas para realizá-las, mesmo que as solicitações já tivessem sido feitas há vários meses. Cabe aqui a observação de que a legislação para a Educação Inclusiva, em âmbito nacional, não refere a obrigatoriedade de um laudo diagnóstico para a atenção às NEEs. A exigência do laudo diagnóstico, entretanto, tem sido comum entre as Secretarias Municipais da Educação da região investigada, ferindo o direito dos alunos e os próprios fundamentos da inclusão.

Os dados obtidos foram analisados pelas categorias anteriormente citadas, explicitadas a seguir.

Na categoria “existência e manifestação de *bullying* envolvendo alunos com NEEs”, nas duas instituições observou-se a presença do *bullying* direcionada a esses alunos, não sendo verificadas diferenças significativas na expressão desse fenômeno entre ambas as escolas. A afirmação de que o *bullying* se faz presente é justificada por ter sido notada, frequentemente, nas sessões de observação participante, as três características definidoras desse comportamento: ações intencionalmente direcionadas para causar dor/prejuízo, repetição dessas ações no tempo e desequilíbrio nas relações de poder (OLWEUS, 2010).

A prática do *bullying* mostrou-se voltada tanto aos alunos com deficiências “atestadas” como àqueles com deficiências “atribuídas”, embora configurando-se de maneira diversa, como discorrido a seguir.

Consideramos, inicialmente, que a própria rotulação de “problemáticos”, inerente à qualificação de comportamentos ou de processos de aprendizagem como “anormais”, pelos professores, funcionários e gestores, e as atitudes de valoração negativa desses alunos, a partir dessa rotulação, já se constitui, em si, uma ação de violência simbólica. E que reverbera não somente junto aos alunos assim classificados, mas no corpo discente como um todo, pois torna patente que as “diferenças” não só não



serão aceitas, como serão passíveis de segregação/punição.

As ações de *bullying* envolveram a colocação de apelidos e “piadinhas” – “pergunte a ele”, “faça a prova com ele” [risos] –, e/ou ofensas verbais – “seu burro”, “seu noia”, dentre outras –, e isolamento e exclusão dos grupos. Havia tanto uma segregação geográfica dos alunos com NEEs, que se sentavam geralmente nos fundos da salas, como atitudinal. Essa última exemplificada pela fala de uma aluna da escola B, do 8º ano, 13 anos, explicando porque não se aproximava socialmente de uma aluna da sua sala, com laudo de deficiência intelectual: “ah, ela não fala a mesma língua que eu”.

Menos frequentes foram as situações de agressão física, nesse caso referindo-se a empurrões e outras “brincadeiras” com contato físico, e voltadas, preferencialmente, aos alunos “sem laudo”. Parece-nos que o “laudo”, ao comprovar a condição de “deficiente”, é interpretado como um “atestado de doença”, o que “protegeria” os alunos com deficiências “atestadas” dos embates físicos e de formas mais agressivas do *bullying* verbal. Ao mesmo tempo, contudo, em que alimenta a diferenciação pejorativa desses alunos e colabora para a aura de “invisibilidade”, que parece caracterizar a sua presença nos ambientes escolares investigados.

Outra distinção feita entre o tipo de *bullying* e a existência ou não do laudo é a tutela dos alunos com laudo pelos estagiários contratados pela Secretaria Municipal de Educação. E que redundava numa barreira entre tais alunos e os contextos sociais escolares, pois os estagiários, geralmente estudantes dos cursos de Pedagogia ou de áreas afins, que recebem pouca ou nenhuma capacitação para a função, acabam por assumir as mediações sociais – e, frequentemente, também aquelas didático-pedagógicas – dos alunos tutelados, “protegendo-os” dos choques relacionais, mas também das oportunidades abertas ao desenvolvimento, pelas vivências interpessoais.

Encontramos também a figura do *bully*, dentre os alunos com NEEs, ou seja,



daquele aluno tido como assumindo, majoritariamente, o papel de agressor. A escola B apontou como *bullies* 04 dos alunos considerados como tendo “deficiência atribuída”; sendo que tais alunos tinham várias anotações disciplinares em seus prontuários escolares. Ao longo das observações realizadas, contudo, notou-se que o comportamento agressor desses alunos também se constituía numa forma de reação ao papel de vitimização, isto é, resultavam numa tentativa de reagir ao que era entendido por eles como atitudes ameaçadoras, por parte de outros alunos.

Em relação aos espaços escolares, verificou-se que embora atitudes de *bullying* em relação aos alunos com NEEs ocorressem com mais liberalidade no pátio, durante os intervalos escolares, também se mostravam frequentes na sala de aula e nas aulas de educação física, indicando que a presença dos professores não se constituía num elemento capaz de evitá-las, limitando-se a inibir a sua contundência.

Quanto à segunda categoria, aquela referente “às reações dos alunos com NEEs ao *bullying*”, os dados das observações e os conteúdos das conversas desses alunos com os pesquisadores, mostraram, em ambas as escolas, um cenário de desagregação na qualidade das relações interpessoais, por eles vivenciadas. Abaixo, seguem-se alguns “retratos” do cotidiano escolar investigado, que exemplificam e servem de fio condutor para a discussão dessa afirmação.

Na escola A, 9º ano, o aluno 2, de 14 anos, com laudo de dislexia, embora considerado pelos professores como tendo “bom relacionamento social”, era constantemente alvo de piadas e ofensas verbais. Diante dessas, retraía-se, não esboçando outras reações de defesa ou de enfrentamento das agressões. Na mesma instituição e ano escolar, o aluno 3, de 16 anos, com laudo de deficiência intelectual, encontrava-se constantemente isolado, por alunos e professores, passando todo o tempo das aulas, mesmo naquelas de educação física, sem comunicar-se com ninguém. Ainda na escola A, 8º ano, o aluno 01, de 13 anos, com “deficiência atribuída”, também se

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



mostrou alvo frequente de agressões verbais, decorrentes das características do seu processo de aprendizagem, que se encontrava aquém daquele da classe. Diante das ofensas, o aluno parecia visivelmente constrangido. Segundo os professores ouvidos, ele vinha participando cada vez menos das atividades escolares, cada vez com mais dispersão da atenção e com reduzido entrosamento social.

Em relação à escola B, a situação não foi diferente. No 9º ano, a aluna 7, de 16 anos, que possui laudo de deficiência intelectual, e era acompanhada por um estagiário, ficava boa parte do tempo fora da sala de aula e se relacionava poucas vezes com os demais colegas. Segundo relato dos professores ela não está alfabetizada e tem muita dificuldade na socialização. Nas suas tentativas de enturmar-se com os colegas, a aluna buscava imitar gestos dos demais alunos, que ela considerava adequados como códigos de comunicação com seus pares, mas que acabavam ficando descontextualizados. Na opinião de alguns professores, essa aluna deveria estar em outro lugar, numa instituição especializada, por exemplo, pois ela não “acompanhava” os demais, não seguia o “ritmo da escola” e “acabava ocupando a vaga de outro aluno”. A aluna demonstrava muita vontade de estar com os colegas, mas, na maioria das vezes, não era aceita por esses. E evidenciava ter consciência disso, expondo ao estagiário, à família e a alguns professores, que se sentia isolada e deixada de lado, por parte dos demais alunos. Ainda no 9º ano, a aluna 14, de 15 anos, deficiente física, não apresentava nenhuma dificuldade de aprendizagem. Os demais colegas ajudavam-na quando ela precisava e, nos intervalos e atividades, sempre estava acompanhada por colegas de sala.

No 8º ano, o aluno 01, de 13 anos, que possui laudo de deficiência física, sentava-se na frente da sala, acompanhado durante toda a aula por uma estagiária, que o auxiliava nas atividades. Ele não possui as mãos e tem a pele do corpo avermelhada, devido ao tipo de deficiência pelo qual é acometido, e demonstrava acompanhar os conteúdos trabalhados pelos professores. Na sala de aula, sua atitude era de introversão,



com pouco entrosamento social, a não ser com a estagiária; no pátio e nas aulas de educação física, o relacionamento social com ele não era nem ao menos cogitado pelos outros alunos. Portanto, ficava sempre em um “canto”, acompanhado da estagiária, ou sozinho. Também no 8º ano, a aluna 2, de 16 anos, com laudo de síndrome de Down, em sala de aula estabelecia, de forma discreta, alguns diálogos com os colegas da classe. Nas falas dessa aluna, expressando como se sente e se percebe na escola, afirmou que: “todos me respeitam”, “estou bem na escola”, “trato todos bem” e que “gosta dos amigos”. Conforme as observações realizadas, contudo, ela se esforçava para manter suas relações interpessoais, pois os colegas frequentemente a isolavam. A insistência da aluna pelos contatos sociais nos parecia uma necessidade de ter companhia, de compartilhar o ambiente escolar. Mas isso não era reconhecido pelos demais colegas, que travavam com a mesma, contatos sociais mobilizados pela insistência dela em se aproximar do grupo, ou de algum aluno em particular, ou devido a alguma atividade escolar, que devesse ser feita em grupos.

Outros casos do 8º ano: a aluna 3, de 14 anos, que é considerada pela escola como tendo “dificuldade de aprendizagem”, e que além das ofensas verbais referentes ao seu processo de aprendizagem, sofria *bullying* também devido ao tipo de cabelo, que é crespo (a aluna é afrodescendente). Demonstrava perceber o sentimento de exclusão da parte dos colegas, e, ao que nos pareceu, a forma encontrada por ela para lidar com tal situação era “brincar” com as agressões verbais direcionadas a ela, reforçando os estigmas que lhe eram atribuídos – “sou negra mesmo”, “sou da favela”, etc. Em conversas com os pesquisadores, a aluna relatou que não gosta de brincadeiras “sem graças”, que “gosta de ser respeitada”. E, por fim, o caso da aluna 10, de 16 anos, deficiente intelectual. Segundo a estagiária, que a acompanhava durante as aulas, a aluna possui um grau de deficiência intelectual “baixo”, e os alunos se mostravam “apáticos” com ela em sala de aula. Nas poucas ocasiões nas quais se referiam à sua



presença, isso era feito remetendo-se ao estado de “salvaguarda” que o *status* de deficiência parecia lhe atribuir, no cotidiano escolar. Por exemplo, quando queriam se defender de alguma coisa, ouvíamos frases do tipo “*ah, XXX, me defende!*” [risos].

Mais do que verbalizados, pelas próprias dificuldades de expressão e comunicação dos alunos com NEEs, “atestada” ou “atribuída”, os sentimentos em relação à exclusão e à marginalização se revelavam nas fisionomias, nas atitudes não verbais e nas expressões corporais desses alunos. Que se mostravam, em ambas as escolas, retraídos, pouco participativos e engajados socialmente, quer nas atividades em sala de aula, quer nos demais espaços escolares. A situação na Escola B pareceu, contudo, ser mais tensa socialmente, pois há um contexto de maior competitividade e de cobrança acadêmica e disciplinar entre os alunos, em virtude de essa escola ter um IDEB alto, que a equipe gestora, os professores e as próprias famílias, pretendem que seja mantido.

A manifestação do *bullying* como isolamento social e agressão verbal foram as formas mais frequentes de “interação” dos demais alunos com aqueles que apresentam NEEs (real ou atribuída), potencializando possíveis impactos deletérios sobre o processo de desenvolvimento psicossocial desses sujeitos. Como colocam Chatzitheochari, Parsons e Platt (2014, p. 04-05):

Na verdade, o *bullying* pode ser representado como um dos meios pelos quais crianças com déficits ou necessidades particulares se tornam “deficientes”, e é tempo de desenvolver uma compreensão mais sociológica dessa questão. De acordo com o modelo sócio-relacional de deficiência, o *bullying* se constitui numa “barreira ao ser”, que afeta o sentido de si e de bem-estar social, desempenhando um importante papel no processo que tem sido nomeado como “deficiência psicoemocional [CONNORS; STALKER, 2007; THOMAS, 1999]. Ao mesmo tempo, pesquisas anteriores mostraram que a percepção de suporte social pelos pares se constitui num importante mecanismo de resiliência para crianças e adolescentes com deficiências, engendrando melhor ajustamento social e acadêmico [WALLANDER; VARNI, 1998]. Consequentemente, pode-se esperar que o *bullying* enfraqueça ou iniba mecanismos de resiliência e comprometa a inclusão social de crianças deficientes, ocasionando impactos em suas trajetórias de



vida. Por tudo isso, considera-se que o *bullying* contribua para resultados psicológicos e sociais adversos, comumente encontrados entre indivíduos que passaram por situações de deficiências na infância [JANUS, 2009; EISER, 1990; PLESS et. al., 1989], reforçando assim as desigualdades estruturais e sociais, que tornam a deficiência uma divisão social crucial⁴.

Em relação à última categoria, “ações da gestão do *bullying* pela comunidade escolar”, pode-se afirmar, com base nos dados coletados nas duas escolas, que a comunidade escolar, envolvendo alunos, funcionários, professores e gestores, pouco reconhece a existência do *bullying* direcionado aos alunos com NEEs. Ou, por outra, só reconheciam a existência desse fenômeno quando as agressões assumiam proporções que provocavam uma ruptura significativa no cotidiano escolar, requerendo intervenções disciplinares. Essas, geralmente de caráter repressor, incluíam a convocação dos pais, advertências verbais e/ou escritas e mesmo a suspensão dos agressores das atividades escolares. Em nenhuma das escolas foram observadas práticas diferenciadas de resolução de conflitos, como, por exemplo, ações de justiça restaurativa.

Foram frequentes as ocasiões em que, diante das ofensas verbais e “piadinhas” direcionadas aos alunos com NEEs, os professores se calavam, não esboçando nenhuma

⁴ Indeed, bullying can be represented as one of the means by which children with impairments or particular needs become “disabled”, and hence it is timely to develop a more sociological understanding of this issue. According to the social relational model of disability, bullying constitutes a “barrier to being” that affects individuals’ sense of self and social well-being, playing an important role in the process that has been termed psycho-emotional disablism (Connors and Stalker, 2007; Thomas, 1999). At the same time, previous research has found that perceived peer social support constitutes an important coping mechanism for children and adolescents with disabilities, engendering better social and academic adjustment (Wallander and Varni, 1998). Consequently, it may be expected that bullying will undermine or inhibit coping mechanisms and compromise disabled children’s social inclusion with ensuing impacts on their life trajectories. By these means, bullying can be expected to contribute to the adverse psychological and social outcomes commonly found among individuals who have experienced childhood disability (Janus 2009; Eiser, 1990; Pless et al., 1989), thereby reinforcing the structural and social inequalities which render disability a crucial social division.



forma de intervenção, ou de discussão da situação com os alunos. Nas ocasiões em que alguma atitude foi tomada, também isso aconteceu de forma verbalmente agressiva, aumentando o grau de tensão relacional na sala de aula. Os alunos, por sua vez, também não mostravam atitudes coletivas para refrear as agressões sofridas pelos demais: afora os recorrentes revides verbais às agressões, que poderiam se tornar físicos nos intervalos entre as aulas, igualmente se calavam.

Estudos de Lopez et al (2011), identificam o *bullying* como sendo um fenômeno que demora um longo tempo a ser reconhecido como um problema real, dificultando seu enfrentamento. As razões disso podem estar nas poucas queixas das vítimas, e das testemunhas das agressões, às figuras de autoridade existentes na escola, e mesmo aos pais e responsáveis; na falta de sensibilidade institucional aos conflitos que permeiam as malhas de relações do cotidiano escolar; e, no caso dos alunos com NEEs, às dificuldades na verbalização de sentimentos e emoções, na autoconfiança, e no reconhecimento de que vivenciam uma situação que fere seus direitos e subjetividades.

Também observamos inconsistências nas atitudes de gestores, professores e funcionários na repressão ao *bullying*, pois essa dependia: a) de quem era o alvo do *bullying*; b) do histórico do comportamento dos envolvidos; e c) do nível de tolerância do professor, que podia variar entre as diferentes classes em que lecionava, ou o horário das aulas, dentre outros fatores. Embora não tenham sido detectadas medidas estruturadas de prevenção ou de enfrentamento sistemático ao *bullying*, em nenhuma das duas escolas, considera-se que ambas as instituições investigadas se abriram para uma maior atenção ao *bullying*, ao oportunizarem essa pesquisa. E destacamos o surgimento de um projeto, iniciado pela escola B no primeiro semestre de 2014, voltado para a discussão da educação inclusiva com os professores das diferentes licenciaturas.

Considerações finais

A análise dos dados permite a afirmação de que o cotidiano escolar estudado, em



se tratando dos alunos com NEEs ou daqueles com deficiências, se encontra fortemente marcado pelo *bullying*, na forma de isolamento social, ofensas verbais e marginalização.

Contudo, se a manifestação das agressões aparece mais associada ao corpo discente, não se pode excluir o papel que professores e gestores desempenham nesse processo. As poucas iniciativas presenciadas para favorecer a interação social dos alunos com NEEs ocorreram em poucas aulas, restringindo-se à participação desses alunos em algumas atividades em grupo, por imposição dos professores. Mas sem que houvesse uma intervenção didático-pedagógica docente, com o objetivo de trabalhar com os conflitos e as negações evidenciadas pelos alunos em relação à figura daqueles com NEEs ou deficiências. Ou a promover o desenvolvimento de suas habilidades sociais, para que aprendessem a como agir nas interações com os colegas, ou mesmo à escuta das suas necessidades de envolvimento social.

Há ainda que se observar que os alunos com NEEs, ou com deficiências, de ambas as escolas investigadas, não começaram sua vida escolar agora: são alunos que já cresceram frequentando o sistema escolar regular, no âmbito da educação inclusiva, por vezes desde a Educação Infantil. E que, mesmo assim, não tiveram as competências necessárias à autonomia social desenvolvidas. Destaca-se, em ambas as escolas, a vontade, expressa por esses alunos, de estarem em companhia, de terem amigos, de receberem apoio, de serem ouvidos e entendidos pelos colegas e professores. Cabe, à escola inclusiva, encontrar caminhos e estratégias para responder a esse imperativo educacional.

O trabalho investigativo realizado evidencia achados da literatura internacional de que os estudantes com NEEs se mostram alvos mais prováveis de agressões no ambiente escolar, e programas de prevenção e de enfrentamento do *bullying* devem ser planejados e implementados considerando-se a potencial vitimização desses alunos, e os



possíveis impactos no seu processo de desenvolvimento.

Referências

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Prevention of Bullying in Schools, Colleges and Universities. Research Report and Recommendations. Washington, D.C., 2013.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**: Elementos para una teoría de sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Popular, 2001. Libro 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

_____. INEP. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 13 out. 2014.

BYERS, Richard; McLAUGHLIN, Colleen; PEPPIN-VAUGHAN, Rosie. The research perspective: vulnerability and prevalence. In: BYERS, Richard; McLAUGHLIN, Colleen; PEPPIN-VAUGHAN, Rosie. (eds). **Perspectives on Bullying and Difference**: Supporting young people with special educational needs e/ou deficiências nas escolas. UK: Anti-Bullying Alliance/National Children's Bureau, 2012.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 08, p. 432-443, jul/dez 2002.

CHATZITHEOCHARI, Stella; PARSONS, Samantha; PLATT, Lucinda. **Bullying experiences among disabled children and young people in England**: Evidence from two longitudinal studies. Department of Quantitative Social Science Working Paper, n. 14-11. London: Institute of Education, 2014.

FINO, Carlos. **Etnografia e observação participante**. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/498/1/artigoFino.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

KOEHLER, Sonia. As faces do bullying. In: ALKIMIN, Maria Aparecida (org). **Bullying**: visão interdisciplinar. Campinas: Alínea, 2011.



LOPEZ, Rita; AMARAL, Ana; FERREIRA, João; BARROSO, Teresa. Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra, v. ser. III, n.5, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08702832011000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2014.

OLWEUS, Daniel. Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues. In: JIMERSON, S. et al (eds). **International Handbook of School Bullying: An International Perspective**. New York: Routledge, 2010.

SENTENAC, M.; GAVIN, A.; ARNAUD, C.; MOLCHO, M.; GODEAU, E.; GABHAINN, N. Victims of bullying among students with a disability or chronic illness and their peers: a cross-national study between Ireland and France. **J Adolesc Health**, may, 48(5), p. 461-466, 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21501804#>. Acesso em 05 nov 2015.

SPOSITO, Marília. A Instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

USA. National Council On Disability. **Bullying and Students with Disabilities**. Washington, D.C., 2010. Disponível em: <http://www.ncd.gov/publications/2011/March92011>. Acesso em Acesso em: 25 set. 2016.

Sobre a autoria

Maria Luisa Bissoto

Docente e pesquisadora do PPGE em educação sociocomunitária do UNISAL.
E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br

Danilo Silva Filho

Pedagogo, psicopedagogo, atua como docente e gestor de projetos na rede particular de ensino e no Instituto IAMPLO. Foi bolsista de iniciação científica pelo CNPq, realizando a investigação da qual resultou esse artigo. E-mail: danilos.filho@hotmail.com

Recebido em: 08/03/2017

Aceito para publicação em: 02/04/2017