

Bullying nas escolas: percepções de professores

Bullying in schools: teachers' perceptions

Bullying en las escuelas: percepciones de los docentes

José Leon Crochick¹

<https://orcid.org/0000-0002-2767-3091>

Dora Serrer Rufo²

<https://orcid.org/0000-0001-9997-2413>

Fabiane Reginaldo³

<https://orcid.org/0000-0002-5348-3486>

Claudia Roquette⁴

<https://orcid.org/0000-0002-3269-7215>

Murilo Antonio Paschoaleto⁵

<https://orcid.org/0000-0001-6816-6398>

Vagner Pereira de Souza⁶

<https://orcid.org/0000-0002-8529-5893>

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: jlchna@usp.br.

² Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: dorarufo@gmail.com.

³ Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo - São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: fabiregin@hotmail.com.

⁴ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: roquette@yahoo.com.br.

⁵ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: muriloa@prof.educacao.sp.gov.br.

⁶ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: vagnersouza@prof.educacao.sp.gov.br.

Resumo

O *bullying* envolve comportamentos agressivos intencionais e repetitivos, físicos e/ou psicológicos entre colegas, visando menosprezar o indivíduo que é percebido como frágil e indefeso. No presente trabalho, procurou-se analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas, experiências e conhecimentos que professores de escolas públicas paulistanas do Ensino Fundamental II têm sobre o *bullying*. Participaram da pesquisa nove professores(as) do Ensino Fundamental de três escolas públicas (uma da rede municipal de ensino e duas da rede estadual):



três de Língua Portuguesa, três de Artes e três de Educação Física. Em linhas gerais, pôde-se verificar que nem todos os entrevistados sabiam o que é *bullying*, mas todos afirmaram já ter presenciado algum tipo de violência que julgaram se tratar de *bullying*; conseguiram identificar os grupos suscetíveis a sofrer e a praticar *bullying*; e, por fim, convergiram ao apontar a educação e a participação da família na educação como caminho para enfrentar a prática de *bullying*. Em determinados casos, os entrevistados apresentaram visões estereotipadas do *bullying*, e alguns propuseram soluções para enfrentar a violência escolar por meio de coação, o que não favorece o convívio pacífico.

Palavras-chave: *Bullying*. Preconceito. Escola. Professor.

Abstract

Bullying involves intentional and repetitive aggressive, physical and/or psychological behavior among peers, aiming to belittle the individual who is perceived as fragile and helpless. In the present work, an attempt was made to analyze experiences and knowledge that teachers from public elementary schools in São Paulo have about bullying. Nine elementary school teachers from three public schools (one municipal and two state schools) participated in the research: three of Portuguese, three of Arts and three of Physical Education. In general terms, it could be seen that not everyone knows what bullying is, but everyone has already claimed to have witnessed some type of violence that they believe to be bullying; were able to identify groups susceptible to suffering and practicing bullying; and, finally, they converged when pointing out education and family participation in education as a way to face the practice of bullying. In some cases, interviewees presented stereotypical views of bullying, and some proposed solutions to combat school violence through coercion, which does not favor peaceful coexistence.

Keywords: *Bullying*. Prejudice. School. Teacher.

Resumen

El acoso implica comportamientos agresivos intencionales y repetitivos, físicos y/o psicológicos entre colegas, con el objetivo de menospreciar al individuo que se percibe como frágil e indefenso. En el presente trabajo, se buscó analizar, a través de entrevistas semiestructuradas, las experiencias y los conocimientos que profesores de escuelas públicas de Educación Primaria tienen sobre el acoso escolar. Participaron de la investigación nueve profesores de enseñanza básica de tres escuelas públicas (una de la red municipal y dos de la red estatal): tres de portugués, tres de Artes y tres de Educación Física. En términos generales se puede observar que no todos los entrevistados saben qué es el acoso, pero todos afirman haber presenciado algún tipo de violencia que creen que es acoso; lograron identificar grupos susceptibles de sufrir y practicar el; y, finalmente, convergen al señalar la educación y la participación familiar en la educación como una forma de combatir el acoso escolar. En algunos casos, los entrevistados presentaron visiones estereotipadas del acoso, y algunos propusieron soluciones para combatir la violencia escolar a través de coacción, lo que no favorece la convivencia pacífica.

Palavras clave: *Acoso*. Prejuicio. Escuela. Profesor.

1 Introdução

Segundo Adorno (1967; 1995), o principal objetivo da educação deveria ser evitar novos Auschwitz¹: a frieza e a ausência de identificação entre as pessoas presentes no assassinato de milhões de seres humanos em moldes industriais. Combater a violência no ambiente escolar vai ao encontro desse objetivo. De acordo com o autor, a violência deve ser entendida segundo a estrutura da sociedade e determinações do desenvolvimento individual. Assim, a escola é uma instituição fundamental, mediadora entre a sociedade e o indivíduo, cuja formação depende substancialmente dela. Se a sociedade é simultaneamente democrática e autoritária, essa contradição também se encontra em suas instituições. A escola, por ser uma instituição social, guarda as marcas da sociedade e pode reproduzi-las ou contribuir para sua alteração: reproduz quando a violência, como parte da contradição, é considerada natural e, por isso, é aceita; contribui para a alteração quando, por sua necessária distância social, se recusa a atender imediatamente o que é considerado necessidade social sem pensar naquela contradição.

Adorno (1995; 2004) defende que, para a formação individual, é necessário o afastamento do imediato, para que possa haver reflexão adequada e tornem-se possíveis alterações da realidade existente, que aparece como perene. O autor critica a educação voltada exclusivamente para a adaptação ao existente, e também a que valoriza a cultura como um fim em si mesmo, sem pensar em sua relação com a sociedade. Em nossa cultura, há movimentos para a paz e outros para a violência. O culto da força, do vencedor e da desonra dirigida a quem é frágil e perdedor continua a existir, inclusive na hierarquia oficial escolar, que discrimina os alunos com os melhores e os piores desempenhos nas disciplinas – quando essa hierarquia se torna um fim em si mesmo. Como meio para que a formação ocorra, as hierarquias podem ser importantes, pelo reconhecimento de que se pode saber mais ou menos e de que todos podem atingir o máximo possível, de acordo com suas possibilidades. É uma boa prática o aluno que sabe mais ensinar o que sabe menos, mas isso não deveria significar nenhuma desvalorização daqueles que têm mais dificuldade de aprender.

O *bullying*, que vem sendo estudado desde as últimas décadas do século passado, é definido como a prática de atos de hostilidade (verbais, físicos) de um aluno(a) ou de um grupo de alunos(as) contra um(a) colega que não consegue resistir suficientemente. É uma hostilidade

¹ Auschwitz foi um complexo de campos de concentração, trabalho forçado e extermínio operado pelo regime nazista durante a II Guerra Mundial. Mas quando esse autor se refere a ele, simboliza o horror que foi o período do nazismo.

praticada continuamente durante um determinado período de tempo (Fante, 2005; Antunes e Zuin, 2008). Dessa forma, não é qualquer ato de agressão que pode ser considerado *bullying*, pois há diversas outras formas de violência, como as que são consideradas preconceito ou como as brigas e xingamentos, fruto de desavenças pessoais.

Pesquisas têm sido desenvolvidas para a compreensão dos impactos dessa prática nas escolas, considerando características dos alunos envolvidos, como, por exemplo, raça, gênero (Cavalleiro, 2003; Louro, 2003) e contexto familiar (Oliveira *et al.*, 2018). Esses estudos apontam que estudantes pretos(as), indígenas, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais e de outras orientações sexuais e de gênero (LGBTQIA+) são alvo constante desse tipo de violência (Cavalleiro, 2003; Louro, 2003; Silva *et al.*, 2018), o que indica que alunos que são alvo de preconceito também podem ser vítimas de *bullying*.

Quanto à influência familiar, Oliveira *et al.* (2017) identificam que aspectos qualitativos do contexto familiar, características sociodemográficas e experiências de violência em casa têm sido associados com o envolvimento de escolares em casos de *bullying*. Nessa mesma linha, Oliveira *et al.* (2018), ao analisar as relações entre o contexto familiar e o envolvimento em episódios de *bullying* escolar, evidenciam que tais experiências são multifacetadas e possuem relações com o contexto familiar, com destaque para violência na família, práticas parentais, clima – afetuoso ou não – e tipo de arranjo familiar. Silva *et al.* (2021) igualmente destacam a influência da violência familiar e entre pares na prática de *bullying* por adolescentes escolares, e apontam que as violências sofridas no contexto familiar e escolar podem repercutir na prática desse tipo de agressão.

Na literatura da área, os alunos considerados agressores, em geral, são caracterizados como mais fortes ou mais espertos, com mau desempenho escolar, mas com destaque nas atividades corporais, vistos pelos pares como populares – são reconhecidos pelo medo que geram nos colegas –, devido à sua liderança pela força; os estudantes-alvo da violência são caracterizados como frágeis, tímidos, sem destaque nem nas atividades escolares, nem nas atividades esportivas. Pedrossian *et al.* (2022) indicam que, para alguns dos professores entrevistados, os autores de agressão são provenientes de famílias violentas, e suas vítimas são percebidas como frágeis e tímidas.

A relação existente entre o peso corporal e a prática de *bullying* também foi percebida por Rech *et al.* (2013): alunos insatisfeitos com a própria imagem corporal têm mais do que o triplo de chance de serem vítimas e quase o dobro de chance de serem agressores em

comparação com os satisfeitos. Ainda nesse sentido, Russo (2020) aponta que, assim como os escolares com sobrepeso, aqueles com peso corporal abaixo do ideal também devem ser considerados um grupo de risco nessa discussão.

Adorno (1995) descreve a dupla hierarquia escolar existente: a oficial, que se refere ao desempenho acadêmico nas disciplinas escolares ministradas em sala de aula, e a não oficial, que se refere aos mais e aos menos aptos em atividades corporais. O autor argumenta que, durante períodos de fascismo – sobretudo o existente na primeira metade do século XX² –, a hierarquia não oficial se volta contra a oficial: as habilidades físicas são valorizadas, as intelectuais, desprezadas. Crochick e Crochick (2017) indicam as relações entre ser autor de *bullying* e se destacar na hierarquia não oficial, especialmente nas aulas de Educação Física, e entre ser vítima de *bullying* e não se destacar em nenhuma das duas hierarquias, o que corrobora algumas das características descritas acima – quer para os autores de *bullying*, quer para seus alvos. Os pesquisadores interpretam que aqueles que não conseguem se destacar nas disciplinas escolares tentam fazê-lo segundo os critérios da outra hierarquia: a da força e das habilidades corporais.

Segundo Fante (2005), os estudantes com deficiências costumam ser mais hostilizados do que os demais colegas. Tal dado não foi corroborado pelo estudo de Crochick *et al.* (2022), que indica que os alunos com deficiência sofrem mais preconceito do que *bullying* – são discriminados, mas não hostilizados com as formas de agressão próprias do *bullying*, como agressões físicas e verbais, apelidos ofensivos, pegar material sem consentimento e rasgar material de colegas, entre outras.

Por outro lado, Christmann e Pavão (2016, p. 105), em pesquisa com alunos com deficiência motora, identificam que, “em sua maioria, a presença do preconceito, em relação à deficiência, resulta no *bullying*”. Por essa perspectiva, o *bullying* está intimamente relacionado ao ato de discriminar. Os pesquisadores observam, por exemplo, como a necessidade de apoio educacional por meio da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode vir a ser um elemento gerador de *bullying* e preconceito, o que indica que esses autores não fazem distinção entre *bullying* e preconceito, tal como o fazem Crochick e Crochick (2017).

Reisen *et al.* (2021) analisam a associação entre capital social – ou seja, as relações sociais que envolvem cooperação e coesão social, constituindo-se em um bem coletivo – e

² O fascismo, segundo Arendt (1951), é um regime que se caracteriza como uma ditadura unipartidária, com forte teor nacionalista. A autora dá como exemplo o governo de Mussolini na Itália (1922-1943).

bullying. Os resultados demonstram que vítimas e agressores têm maiores chances de apresentar baixo nível de capital social. Em contrapartida, elevados níveis de capital social resultam na redução dos comportamentos de vitimação e de agressão por *bullying*. Apontam nessa direção outros estudos (Menesini *et al.*, 2012; Paladino *et al.*, 2016), ao defenderem a importância de os colegas interferirem quando percebem situações de *bullying*. O estudo de Laninga-Wijnem *et al.* (2021), por outro lado, revelou que a depressão e o mal-estar das vítimas não diminuíram em função dessa intervenção, pois elas se sentiram humilhadas por precisarem desse auxílio da parte de colegas.

Estudos têm demonstrado a extensão dos efeitos da violência escolar na vida dos estudantes agressores e das vítimas. Segundo a pesquisa de Granado (2021), realizada com 19 adolescentes que estavam em acompanhamento psicológico ou terapêutico ocupacional, a taxa de sintomas depressivos foi de 100% para as vítimas e para agressores/vítimas. Nessa mesma direção, outros estudos apontam que a vitimação por *bullying* pode interferir no desempenho escolar e na saúde mental dos estudantes (Mello *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2018). Além disso, muitos dos que sofrem *bullying* são propensos a experimentar sentimentos de solidão e inadequação no ambiente escolar (Malta *et al.*, 2019; Mello *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2018).

Alguns dos professores entrevistados por Pedrossian *et al.* (2022) defendem penalidades para os autores de *bullying*, outros propõem diálogo e reflexão. Em relação à educação para a obediência a normas, com as consequentes punições aos infratores, Adorno (1995) se mostra contrário, pois a consciência moral deve ser formada a partir da experiência e da reflexão, e não por determinações externas que forcem à heteronomia.

Algumas pesquisas voltadas à compreensão da percepção docente sobre o *bullying* no contexto escolar indicam que esses profissionais percebem as determinações sociais e individuais para a prática de *bullying*, mas não percebem na escola nenhum fator que a determine. Pedrossian e Ferro (2021), a partir de estudos com professores das redes pública e privada, constataram que professores da rede pública compreendiam esse tipo de violência como um fenômeno social, mas desconsideravam o papel formativo propriamente escolar e outorgavam principalmente às famílias a responsabilidade por tais ocorrências na escola.

Outros estudos indicam que professores identificam como *bullying* relações agressivas entre alunos, desrespeito, ofensas e violência física, mas com pouca clareza conceitual. Silva e Bazon (2017) ressaltam que o *bullying*, muitas vezes, é entendido por professores e outros agentes escolares como “brincadeira” de mau gosto praticada por crianças e adolescentes.

Trevisol e Campos (2016) também ressaltam esse tipo de compreensão em seus estudos com professores e, embasados em Fante (2005), afirmam que o *bullying*, de maneira nenhuma, pode vir a ser considerado brincadeira – pelo contrário, constitui um fenômeno gerador de sofrimento. Na mesma perspectiva, Silva *et al.* (2021) e Carloni *et al.* (2021) verificam, entre professores entrevistados, pouca clareza conceitual sobre o fenômeno, quando não sua relativização e naturalização, conforme também apontado por Santos, Felizmino e Santos (2022), que apontam essa forma de violência como própria do contexto escolar.

Oliveira Duboc *et al.* (2021), ao analisarem a compreensão dos professores sobre o *bullying* no que se refere às características dos envolvidos, destacam que a compreensão do fenômeno tende a ser parcial. Nesse caso, os professores não identificam, por exemplo, a participação daqueles que observam o *bullying* e costumam ter importante papel nesse tipo de violência.

Fato ressaltado por esses estudos é que a falta de clareza conceitual traz sérios problemas para identificar e combater o *bullying* no contexto escolar. Essas pesquisas costumam ressaltar a importância da formação do professor para que esse tipo de violência seja enfrentado. Para Silva e Bazon (2017, p. 615), os processos formativos devem ser profícuos na compreensão do fenômeno, bem como na competência para intervir e combater o *bullying*.

Trevisol e Campos (2016, p. 281) indicam que, além da formação, relações de confiança entre professores e alunos podem favorecer a mediação dos conflitos. Para embasar tal argumentação, os autores citam dados de um estudo de Trevisol e Uberti (2015): quando questionados sobre para quem comunicavam as agressões sofridas, apenas 4,69% (escola particular) e 3,74% (escola pública) dos alunos que explicitaram ter passado por situações de *bullying* relataram o caso para os professores. O estudo de Kloof, Thornberg e Wänström (2023) fortalece esses dados, ao indicar que um maior envolvimento dos professores com os estudantes tende a favorecer condições avessas ao *bullying*.

Considerando o que foi exposto até o momento, sobretudo acerca da importância do professor no enfrentamento à violência escolar, o objetivo da pesquisa a ser relatada neste artigo foi o de analisar as percepções e experiências que professores de escolas públicas paulistanas do Ensino Fundamental II têm sobre o *bullying*.

2 Método

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa nove professores(as) do Ensino Fundamental II de três escolas públicas paulistanas: três de Língua Portuguesa, três de Artes e três de Educação Física. Foram entrevistados sete professoras e dois professores entre 30 e 58 anos de idade – e com 14 a 32 anos de experiência no magistério. Já o tempo na escola em que estão variou de dois meses a 11 anos. Todos concluíram o Ensino Superior em suas áreas, e quatro deles têm mais de um curso superior.

2.2 Instrumento

Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro com sete questões para o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas. Guazi (2021) indica que tal técnica de pesquisa se organiza em torno de questões abertas, previamente estabelecidas, realizadas durante a coleta de dados e feitas a todos os participantes. No momento da entrevista, podem surgir outras questões para esclarecer alguns aspectos do relato do entrevistado. Posteriormente ao levantamento de dados, efetua-se o cotejamento entre as respostas obtidas.

No caso da pesquisa em apreço, o roteiro continha as seguintes questões abertas: 1. Você testemunhou muitos casos de *bullying* (intimidação) nesta escola?; 2. Por que isso ocorre?; 3. Sem nomear nenhum aluno, é possível, em geral, caracterizar quais são os alunos que agredem?; 4. Sem nomear nenhum aluno, é possível, em geral, caracterizar quais são os alunos agredidos?; 5. Os alunos considerados em situação de inclusão têm sido alvo de *bullying* tanto quanto os outros alunos?; 6. O que é necessário fazer para combatê-lo?; 7. Qual deve ser o papel das autoridades?

2.3 Procedimento

As entrevistas foram realizadas virtualmente, orientadas pela técnica de entrevistas semiestruturadas (Guazi, 2021), e duraram por volta de 50 minutos. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pessoalmente. Após a leitura das respostas iniciais dos entrevistados, foram feitos novos contatos com os professores para que essas respostas pudessem ser confirmadas, esclarecidas e complementadas. Assim, pode-se afirmar que as

questões foram claramente compreendidas e que os entrevistados tiveram a oportunidade de rever suas respostas.

Para a análise das entrevistas, os pesquisadores fizeram, em um primeiro momento, uma síntese das respostas e, depois, de forma independente, classificaram as respostas nas categorias estabelecidas para cada questão – as quais serão apresentadas na seção de resultados. Essas categorias foram criadas a partir da leitura das respostas, a exemplo do procedimento adotado por Adorno (2019) para a análise de conteúdo das entrevistas realizadas para a pesquisa sobre a personalidade autoritária.

Todos os cuidados éticos foram tomados, sobretudo para garantir o anonimato dos entrevistados. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) sob o número 5.043.329.

3 Resultados e discussão

A seguir, serão apresentadas as respostas dadas pelos professores, por meio de um quadro síntese para cada questão, com sua respectiva análise. Como se trata de análise qualitativa, a frequência de cada resposta não é apresentada nos quadros. Interessou indicar os temas que os participantes enunciaram em relação à violência escolar avaliada. Em uma amostra representativa da população, talvez a frequência de cada resposta fosse distinta da obtida nessa. Como argumentam Horkheimer e Adorno (1973), as técnicas qualitativas de pesquisa são importantes para o aprofundamento de uma questão, ao passo que as técnicas quantitativas têm como objetivo verificar o quão frequentes e representativas são as respostas.

Os resultados serão apresentados conforme a ordem em que as perguntas foram feitas aos professores.

3.1 Ocorrência de *bullying*

O Quadro 1 contém as respostas à primeira questão.

Quadro 1 – Respostas à questão “Você testemunhou muitos casos de *bullying* (intimidação) nesta escola?”.

RESPOSTAS
– Não há <i>bullying</i> , mas “zoação”, “brincadeiras” e xingamentos mútuos
– Há <i>bullying</i> : com alunos considerados em situação de inclusão
– Certo tipo de reação da turma a alunos agressivos
– Certas imposições de alunos maiores aos menores
– Gera nos alunos medo de se manifestar

Fonte: Dados obtidos pelos autores do artigo.

Conforme indica o Quadro 1, quando não há *bullying*, há maus-tratos, que não deixam de ser formas de agressão. Um dos participantes relatou ter tido problemas em uma turma, cujos alunos davam apelidos uns aos outros e se xingavam mutuamente, sobretudo de “burro”. Outro professor relatou que, em esportes coletivos, é frequente xingar um colega de “veado”. Ele argumentou que a maioria dos alunos entende isso com naturalidade, pois “faz parte do linguajar de parte dos estudantes”. Interessante notar que tais relações, de acordo com o entrevistado, não são entendidas pelos alunos como formas de violência. Deve-se ressaltar, contudo, que os próprios xingamentos de “burro” e “veado” não se dirigem apenas a um determinado aluno, mas a quem pode ter dificuldades de se expressar ou a quem pode ter uma orientação sexual diferente da norma, o que expressa o preconceito. Nesse caso, no entanto, parece não se tratar necessariamente nem de *bullying*, nem de preconceito, mas de formas de relacionamento hostis – as quais, ainda que façam parte de hábitos comuns entre os alunos, não deixam de ser parte de uma formação para o desprezo mútuo, revelada por esses qualificativos. Nesse sentido, parecem se aproximar do temor dos alunos de serem ridicularizados.

A hierarquia entre os mais fortes e os mais frágeis, conforme indica a literatura (Adorno, 1995; Crochick e Crochick, 2017), é uma situação relatada em pesquisas realizadas com professores (Pedrossian *et al.*, 2022), e também observada no relato dos professores participantes da pesquisa em apreço. Em relação às agressões entre alunos, um professor mencionou como *bullying* algumas ocorrências na hora do almoço. Segundo ele, são recorrentes situações em que alunos maiores, no horário da refeição, desrespeitam os menores.

Também alunos considerados em situação de inclusão são hostilizados e não conseguem reagir, o que é igualmente constatado na literatura da área (Fante, 2005; Christmann e Pavão, 2016). Há o relato de uma estudante cuja “deficiência é facilmente notada”, segundo um dos entrevistados, mesmo sem laudo médico. Para esse professor, só o fato de ela destoar das outras

crianças parece propiciar o *bullying*, que a aluna não percebe. Tal relato indica a necessidade de diálogo com a classe sobre o respeito à dignidade, a que todos têm direito. O entrevistado ainda cita outro caso recorrente, com um aluno com déficit de aprendizagem. Para não sofrer o que, dessa perspectiva, entende ser *bullying* dos colegas, o professor diz que ele “criou um muro” para evitar a agressão, comportamento que o torna ainda mais isolado. Esse caso exemplifica o enunciado acima. Tais situações de autoisolamento, como mecanismo de defesa, parecem ocorrer com vários alunos, mas é importante ressaltar que esse tipo de ação preventiva a uma possível violência pode ter como consequência cercear os relacionamentos espontâneos, considerados, de acordo com Horkheimer e Adorno (1985), fundamentais para que as crianças possam ter abertura para a experiência. Em relação a essa resposta do professor, cabe mencionar o estudo de Reisen *et al.* (2021), que indica a importância dos bons vínculos entre colegas para ajudar a prevenir o *bullying*.

Um professor argumentou que muitos alunos têm dificuldade de lidar com a situação, e isso restringe sua participação na aula, por receio de julgamento, o que pode prejudicar seu aprendizado. Esse dado indica o receio de serem mal avaliados, provavelmente pelos pares, o que poderia torná-los alvo de zombaria. A consequência relatada de o *bullying* gerar medo de os alunos se manifestarem informa sobre uma situação potencial que afeta o aprendizado e contribui para o retraimento dos alunos, podendo funcionar como um tipo de reação que marque suas vidas. A possibilidade de sentirem vergonha frente aos outros e/ou culpa por não corresponderem à expectativa em relação a si mesmos, conforme Freud (2011), direciona a agressividade para os próprios indivíduos.

Da análise de tais percepções, também é possível destacar que aquilo que alguns dos entrevistados definem como *bullying* pode não o ser, fato que indica pouca clareza conceitual sobre o fenômeno. Seria importante que a formação dos professores contivesse a delimitação e a distinção das diversas formas de violência entre pares – maus-tratos, *bullying*, preconceito –, o porquê surgem e formas de enfrentá-las. Se não se sabe a distinção entre elas, torna-se difícil enfrentá-las, com a possibilidade de serem consideradas “brincadeiras” e “naturais ao crescimento”, o que poderia ocasionar o aumento da frequência e da intensidade dessas formas de violência.

3.2 Motivos para o *bullying*

No Quadro 2, estão as respostas dos participantes sobre os motivos que podem levar ao *bullying*.

Quadro 2 – Respostas dos entrevistados à pergunta “Por que o *bullying* ocorre?”.

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Em relação aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – Imaturidade dos alunos – Alunos entendem que são brincadeiras – Razões psicológicas – Chamar a atenção – Não sabem lidar com as diferenças – Necessidade de dominação – A violência ocorre por mecanismo de defesa – Efeito “onda” – Ação dos grupos dominantes, que desejam que os outros ajam da forma como eles querem – Alunos mais ricos contra alunos mais pobres – Roupas que os alunos vestem – Diálogo, mas há alunos com os quais não adianta conversar
Em relação à escola	<ul style="list-style-type: none"> – Tempo vago entre as disciplinas – Temas levantados nas aulas
Em relação à família	<ul style="list-style-type: none"> – Ambiente onde moram – Estrutura familiar favorece o <i>bullying</i>, como forma de replicar aquilo que ocorre em casa – Problemas familiares (aluno com pai preso, opressão dentro de casa) – Não seguir regras, aprendizado em casa

Fonte: Dados obtidos pelos autores do artigo.

Conforme o Quadro 2, os motivos apresentados pelos professores para a ocorrência de *bullying* podem ser divididos em três categorias: algumas respostas dizem respeito às características dos alunos, outras à escola, e a família também é destacada.

Características pessoais, como imaturidade, formas de defesa e necessidade de atenção, estão relacionadas ao desenvolvimento pessoal. Cabe destacar que, da perspectiva de alguns dos entrevistados, “imaturidade” pode significar que, com o tempo, os alunos autores de agressão deixarão de praticar o *bullying*, e assim não seria necessária nenhuma forma de

intervenção, já que o tempo resolveria tais conflitos. Os entrevistados deixam de ressaltar, contudo, que essa forma de agressão ocorre também entre adultos. A referência à imaturidade dos alunos pode significar, também, que se desconsidera o fato de que esses estudantes ainda estão em formação. Em um sentido diferente, outro participante indica que as crianças não estão acostumadas a lidar com as diferenças. Dessa perspectiva, compreende-se que não há inclusão efetiva na sala de aula. Assim, pode-se inferir que, para esses professores, o *bullying* é algo natural no desenvolvimento individual, como destacado ao final da análise das respostas à questão anterior, e que eles não têm preparado seus alunos para refletir sobre as diferenças – de modo que elas possam existir sem que quem as tenha sofra agressões.

Um dos participantes respondeu que o *bullying* ocorre devido a diversos motivos: sexualidade, cor, classe social. Interessante observar que, dessa perspectiva, a razão de o *bullying* ocorrer está relacionada às características gerais dos alunos, que podem ser associadas às minorias sociais e aos movimentos sociais propícios a suscitar preconceitos contra pessoas pertencentes ao grupo nomeado LGBTQIA+, negros, pobres. Tal relação revela novamente que, se os professores não apontam diretamente motivos socioculturais, de forma indireta estão atentos a eles, ainda que não critiquem a estrutura social nem a valorização cultural dos considerados mais aptos. E, por não relacionarem a violência a que assistem em suas escolas com a estrutura social e a hierarquia nelas existentes, os professores podem tratar essa violência como algo individual ou proveniente da família, que, claro, são fatores importantes, mas que, pensados à parte, são insuficientes para a necessária compreensão e o adequado enfrentamento ao problema. Seria importante que, durante e após a formação, essas questões fossem debatidas.

Outro participante atribui o *bullying* a uma necessidade de dominação: alunos mais fortes hostilizam os mais fracos e desprotegidos como vítimas, como uma forma de replicar aquilo que ocorre em casa, em que o pai domina a mãe ou um irmão mais velho domina um irmão mais novo, utilizando, inclusive, a violência física. Ainda da perspectiva dos entrevistados, no que se refere à motivação social do *bullying*, que antes parecia ausente das respostas dos participantes, ela pode ser reconhecida em situações em que algumas famílias se encontram, como, por exemplo, lugar onde moram ou o fato de o pai estar preso. Também há alusão a motivos relativos à violência ocorrida em casa, que pode ser replicada na escola, o que pode significar preconceito contra alunos pobres, pais julgados como criminosos e famílias supostamente “desestruturadas”, mas que só têm uma estrutura diferente. De todo modo, alguns estudos (Oliveira *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2021) identificam a influência da violência familiar e entre pares na prática de *bullying* por adolescentes escolares, apontando que as violências

sofridas nos contextos familiar e escolar podem repercutir na prática desse tipo de agressão. Embora essas pesquisas apontem que as violências sofridas no contexto familiar podem repercutir na prática de *bullying*, isso não deve significar associar a violência à condição econômica das famílias, perspectiva geradora de preconceitos contra as camadas mais pobres da população.

Quanto ao envolvimento da escola como facilitadora do *bullying*, os participantes indicaram dois problemas distintos: um deles referente ao intervalo entre as aulas, outro em relação aos temas levantados em sala de aula. No primeiro caso, não se trata propriamente de um motivo, mas de uma situação que pode favorecer ou não a agressão. Segundo um dos entrevistados, o fato de quase não haver aulas vagas na escola em que leciona ajuda a minimizar casos de indisciplina. Não haveria, no entanto, por que supor que o tempo vago suscitaria a violência, mas o professor compreende que, nas aulas vagas, os alunos geralmente ficam sem supervisão de um adulto, momento propício para o desenvolvimento de dinâmicas distintas daquelas que se processam na sala de aula, na presença do professor. Essa perspectiva tende a fortalecer a interpretação de que os estudantes são imaturos. O entrevistado também relata que o diálogo estabelecido em sala de aula pode promover relações mais saudáveis – mesmo assim, aponta que há alunos com os quais “não adianta conversar”. Para esse professor, ocupar o tempo dos alunos também é significativo para evitar a indisciplina. Nesse caso, não se cogita que algumas formas de violência, como o preconceito, por exemplo, podem ser exercidas dentro das regras. Se a convivência entre os alunos fosse contrária, também a formas aparentemente não violentas de se relacionar, mesmo no tempo vago, não haveria agressão entre eles.

Quanto ao segundo motivo referente à escola citado no parágrafo anterior, importante pensar que não se deveria supor que algum tema seja proibido de se discutir no ambiente escolar, desde que fundado na realidade e permeado por argumentos racionais. Não caberia, por exemplo, defender regimes políticos antidemocráticos, mas apresentar fatos e argumentos contrários a eles. De todo modo, nos últimos anos, alguns temas têm sido censurados, inclusive por meio do Estado. A concepção da Escola sem Partido (Fernandes e Ferreira, 2021), por exemplo, propõe a ausência de discussão política, algo contrário ao que indica Adorno (1995) quando defende que a educação é política, ainda que não redutível a partidos políticos. Também vale ressaltar que a discussão de gênero em sala de aula tem sido alvo de críticas dessa concepção.

Nenhum dos participantes atribui à sociedade ou à cultura o incentivo à agressão, quer pela competição constantemente suscitada pela ideologia do mérito, quer por exaltar o mais

forte, o mais rico, o mais poderoso. Talvez a percepção da determinação social possa ser inferida de algumas atitudes atribuídas aos alunos, como, por exemplo, a necessidade de dominação, a vestimenta que usam, o efeito “onda” no que se refere à reprodução de determinados comportamentos e, ainda, o fato de esses estudantes não saberem lidar com as diferenças, algo próprio ao preconceito (Crochik, 2011). De todo modo, deve-se ressaltar mais uma vez que a falta de crítica à sociedade existente, para alguns dos entrevistados, dificulta a compreensão do problema e seu enfrentamento.

3.3 Características dos autores de *bullying*

Os alunos autores de agressão, segundo os professores entrevistados, podem ser divididos de acordo com três categorias – desempenho escolar, disciplina e características pessoais –, conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3 – Respostas à pergunta “Sem nomear nenhum aluno, é possível, em geral, caracterizar quais são os alunos que agredem?”.

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Desempenho escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Rendimento escolar baixo – Dificuldades de aprendizagem – Desempenho mediano; estão mais preocupados em brincar, e não tanto com o estudo
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> – Comportam-se bem na aula de Educação Física – Indisciplinados
Características pessoais	<ul style="list-style-type: none"> – Mais comunicativos – Exercem liderança – “Problema” – São “folgados”: agem para tirar vantagens, querem chamar atenção – Os mais bonitinhos da sala, aqueles que estão no “padrãozinho”, vêm de uma família com mais condições e gostam de humilhar os outros (por exemplo, ao fazer comentários pejorativos sobre roupas, calçados ou vestimentas em geral) – Os que seguem padrões: os que se acham perfeitinhas, fofinhos... Os populares

Fonte: Dados obtidos pelos autores do artigo.

Os relatos dos professores indicam que eles consideram características do aluno agressor o mau desempenho nas disciplinas ministradas em sala de aula e o bom desempenho em Educação Física. Além disso, esses alunos são caracterizados pelos professores como

indisciplinados e preocupados em seguir os padrões valorizados no tocante à beleza, sendo, geralmente, considerados “populares” pelos colegas. Também há referência de que tais estudantes poderiam ter um bom desempenho escolar, mas, de acordo com o entrevistado, “estão mais interessados em brincar”. A relação entre o mau desempenho escolar nas disciplinas de sala de aula e o bom desempenho nas aulas de Educação Física foi observada em outros estudos (Crochick e Crochick, 2017; Pedrossian *et al.*, 2022) e encontra explicação na conceituação da dupla hierarquia escolar, como referido anteriormente. Já os alunos que têm mais propensão às brincadeiras do que ao estudo revelam que a cultura escolar não conseguiu, conforme Freud (2011), transformar seus impulsos mais infantis, e eles expressam imaturidade, como também ressaltado anteriormente.

Assim, da perspectiva dos docentes entrevistados, há duas explicações não incompatíveis para caracterizar os alunos que são autores de *bullying*: parte deles o pratica para ser reconhecida em algo, na medida em que não consegue se destacar nas disciplinas escolares, com exceção de Educação Física; outros não buscam necessariamente esse destaque ou ser populares, mas procuram diversão – e seriam, assim, mais regredidos psiquicamente (Crochick, 2019). Os primeiros talvez sejam aqueles que buscam chamar a atenção, os últimos talvez sejam os “mais comunicativos”, conforme descrito no Quadro 3. As questões das hierarquias escolares e de brincar em vez de estudar deveriam ser debatidas com os alunos, para que eles pudessem pensar no que significa ser melhor ou pior do que os outros e no apreço pela cultura transmitida pela escola, como defende Adorno (1995).

3.4 Características dos alvos de *bullying*

A partir da análise dos relatos dos professores, foi possível estabelecer três categorias relativas às vítimas da violência – minorias sociais, características pessoais e desempenho escolar –, conforme exposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Respostas dos participantes à questão “Sem nomear nenhum aluno, é possível, em geral, caracterizar quais são os alunos agredidos?”.

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Minorias sociais	<ul style="list-style-type: none"> – Negros – Homossexuais – Baixa renda – Portadores de necessidades especiais
Características pessoais	<ul style="list-style-type: none"> – Fazem uso de acessórios (óculos, geralmente com lentes grossas) – Obesos – Baixa estatura
Desempenho escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Não têm excelência acadêmica e/ou não realizam as atividades propostas pela escola

Fonte: Dados obtidos pelos autores do artigo.

Os alunos agredidos, segundo os entrevistados, ou pertencem a minorias, ou têm características que os diferenciam, incluindo os alunos considerados em situação de inclusão, que, de forma ultrapassada, ainda são nomeados “portadores de necessidades especiais”. Se as minorias sociais são mais associadas ao preconceito, os demais são considerados em aspectos que não dizem respeito a elas. Certamente, os alunos vítimas de preconceito podem ser também alvo de *bullying*, conforme indicado por Christmann e Pavão (2016), no caso específico dos alunos com deficiência, mas há aqueles que são alvo de *bullying* mas não necessariamente de preconceito, conforme indica Crochick (2019), por não pertencerem a minorias sociais consolidadas, como negros, LGBTQIA+, judeus e pessoas com deficiência.

Para ilustrar como as duas primeiras categorias aparecem em conjunto, um professor aponta como alvo de *bullying* os alunos considerados em situação de inclusão, os emocionalmente fragilizados e aqueles visivelmente de baixa renda, e prossegue: “Os mais sensíveis acabam sendo as vítimas. Quando não se tornam agressivos, tornam-se as vítimas”. Especificamente nas aulas de Educação Física, segundo um dos participantes, as vítimas são aqueles com maiores dificuldades nas práticas corporais, alunos obesos, os que não têm interesse em participar das aulas e alunos com deficiência.

Ressalta-se, a partir da indicação da violência dirigida a diversas minorias, a importância de a discussão sobre a agressão a esses grupos ter como base a desnaturalização das desigualdades e a construção de uma cultura sem violência e ódio contra as minorias, conforme defende Adorno (1995). Além disso, todos deveriam ser formados para que não haja

discriminação em relação a ninguém, independentemente de sua cor de pele, gênero, deficiência etc.

3.5 Estudantes considerados em situação de inclusão

As respostas à questão sobre os alunos considerados em situação de inclusão sofrerem ou não *bullying* tanto quanto seus colegas estão no Quadro 5.

Quadro 5 – Respostas dos participantes à questão “Os alunos considerados em situação de inclusão têm sido alvo de *bullying* tanto quanto os outros alunos?”.

RESPOSTAS
<ul style="list-style-type: none">– Dificilmente sofrem <i>bullying</i>– Também são “zoados”– Sofrem mais preconceito do que <i>bullying</i>– Os alunos com deficiência intelectual são alvo de <i>bullying</i>– Os alunos negros costumam ser chamados de “macaco” e “neguinho”

Fonte: Dados obtidos pelos autores do artigo.

Para um dos participantes, os alunos considerados em situação de inclusão dificilmente sofrem esse tipo de violência, sendo inclusive acolhidos pelos alunos da sala. Para outro professor, os estudantes considerados em situação de inclusão “nem percebem e nem são rotulados, estão no meio, estão na mesma sala” e, por isso, “também são zoados, mas por estarem na mesma sala, e não por serem alunos de inclusão”. Aqui, ele se refere ao fato de ser uma turma agitada, em que qualquer evento é um fator de alvoroço na sala. Mas, de acordo com o professor, “são alunos que não têm ações agressivas” e, em meio a essa agitação coletiva, “os que são zoados ficam quietos, meio chateados”. Por outro lado, outros participantes indicam que os alunos considerados em situação de inclusão também sofrem *bullying*. Segundo um dos entrevistados, todo aluno fragilizado que mostre “defeito” (e esse termo já é muito problemático, por associar pessoas a máquinas ou à fragilidade) é “incomodado”, não apenas os considerados em situação de inclusão, mas, por exemplo, pelo porte físico e/ou ainda, de acordo com essa perspectiva, “por aparentar ser bobinho”.

Outro professor relatou que, entre os alunos negros, não se observa a prática de *bullying*, embora já tenha ocorrido de ouvir alunos negros serem chamados de “macaco” e “neguinho. Mas ele não viu nenhum tipo de exclusão desses alunos. O uso desses termos mostra a

existência da reprodução, nas relações entre os alunos na escola, de expressões racistas, que não devem de maneira nenhuma ser naturalizadas, indicando a necessidade de intervenção dos educadores, na perspectiva de uma educação antirracista.

3.6 Propostas para o enfrentamento ao *bullying*

Conforme pode-se notar pelos dados do Quadro 6, há várias propostas para se combater o *bullying* no contexto escolar, enquadradas em seis categorias, a saber: em relação à família, em relação à escola em conjunto com a família, em relação aos professores, divulgação de informações, punição e recurso a especialistas.

Quadro 6 – Respostas às questões “O que é necessário fazer para combatê-lo [o *bullying*]? Qual deve ser o papel das autoridades?”.

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Em relação à família	<ul style="list-style-type: none"> – Presença familiar – Formação da família e da comunidade – Educar os pais: algumas questões que impactam na sala de aula têm origem familiar
Escola e família	<ul style="list-style-type: none"> – União escola e família – Conscientização de pais e alunos por meio do diálogo
Em relação aos professores	<ul style="list-style-type: none"> – Reuniões entre professores para discutir o <i>bullying</i> devem ocorrer com maior frequência – Capacitação dos professores – Valorização dos professores
Divulgação de informações	<ul style="list-style-type: none"> – Informação – Campanhas efetivas – Mais informações sobre autismo e síndrome de Down
Punição	<ul style="list-style-type: none"> – Criação de leis e punição dos infratores
Especialistas	<ul style="list-style-type: none"> – Acompanhamento de psicólogos e psicopedagogos – Contratação de professores capacitados para lidar com alunos com deficiência

Fonte: Dados obtidos pelos autores do artigo.

No Quadro 6, percebe-se a proposição de diversas ações: maior participação dos pais, informações para professores, contratação de especialistas, estabelecimento de regras e punição dos infratores.

Para um dos participantes, a escolha de um líder dos alunos pelos pares é importante, na medida em que esse tipo de organização promove o protagonismo dos estudantes. Esse professor relata uma experiência que teve em sala de aula:

Logo que entrei aqui, num sexto ano, não estava conseguindo dar aula, e a líder de turma pediu para um dos alunos “calar a boca” e, na sequência, deu um tapa nele. Eu repreendi a aluna, conversamos entre [nós]. O aluno não quis conversar com a direção. Nas aulas seguintes, não tive mais problema. Ela agiu do jeito errado? Sim! Mas ela agiu desse jeito depois de eu ter pedido várias vezes pelo silêncio. Depois conversei com ela, que ela não podia agredir os colegas. Nos outros anos, ela ficou mais madura. Resolveu. Ela agiu errado, mas resolveu.

Necessário salientar, a partir da experiência relatada, que a escolha de um colega líder, por si só, não garante formas adequadas para resolver problemas de colegas e que, segundo o professor, “os fins justificaram o meio”. Se o líder é escolhido pelos colegas, e se for escolhido devido ao medo que possam ter dele, a violência pode ser suscitada por essa escolha. Por outro lado, se o aluno se amoldar ao que autoridades não violentas defendem, não precisaria ser um par, pois não se distingue, nisso, da autoridade. Além disso, estudo citado anteriormente (Laninga-Wijnem *et al.*, 2021) indica que ser auxiliado por colegas pode fazer o alvo se sentir constrangido. Deve-se considerar, no entanto, que outros estudos, como o de Menesini *et al.* (2012), apontam o contrário.

Para outro participante, também há a necessidade de educar os pais, pois várias das questões que os estudantes trazem para sala se originam na família: falta de apoio, não compreensão dos problemas. Para ele, as autoridades têm responsabilidades em relação às verbas, a valorizar o professor e a criar espaços dentro da escola que favoreçam a convivência harmônica. Segundo esse entrevistado, os encontros entre professores deveriam ocorrer com maior frequência, o que é inviabilizado pelo excesso de aulas.

Outro professor defende a união da escola com as famílias. Como atividades para os alunos, sugere: rodas de conversa, para saberem como expressar o que sentem; e leituras de livros, para terem a experiência de saber como os outros se sentem.

Para enfrentar o *bullying*, segundo outro professor, seria importante a criação de leis para penalizar alguns tipos de ações extremas ou repetitivas. Para ele, campanhas educativas restritas à produção de cartazes não surtem efeito. O entrevistado afirma que muitas coisas podem ser resolvidas na escola, mas, no caso de reincidência, o Conselho Tutelar deveria ser

informado. Outro professor argumenta que as leis existem, porém não são colocadas em prática. Cabem aqui as ponderações de Adorno sobre a educação pautada na obediência às regras:

Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral – são assumidos com o objetivo de identificar-se como cidadão confiável – ou então produzem rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão do próprio indivíduo (Adorno, 1995, p.124).

Conforme outro entrevistado, “deveria haver mais debate”. Para ele, seria necessário o acompanhamento psicológico dos autores e dos alvos de agressão. Como, segundo ele, os professores não têm formação específica para isso, cabe à administração pública incluir no processo profissionais capacitados para atender esses alunos. Outros participantes julgaram haver necessidade de especialistas para ajudar no enfrentamento à violência escolar. Há relatos que podem indicar a sobrecarga de trabalho dos professores, a falta de um projeto político pedagógico direcionado para enfrentar esse tipo de problema e/ou, ainda, uma escola com quadro insatisfatório de recursos humanos e materiais.

4 Considerações finais

As respostas dos professores às questões formuladas sobre *bullying* indicam que esse fenômeno é frequente e, segundo a experiência e o julgamento dos entrevistados, se deve a fatores familiares, pessoais, escolares e culturais. Os professores distinguem nitidamente os autores do *bullying* de suas vítimas e tendem a associar a violência, quando ocorre em relação a alunos considerados em situação de inclusão, com o preconceito e com o *bullying*. Os entrevistados julgaram que é necessário haver mais contato entre as famílias e as escolas, mais debate e informação e a presença de especialistas na escola para enfrentar o problema.

Significativo referir que nenhum dos professores mostrou-se contrário a ter em sua sala alunos considerados em situação de inclusão, os quais, conforme alguns dos entrevistados, sofrem tanta agressão quanto seus colegas, mas raramente são agressores.

Considerar o *bullying* brincadeira, como fazem alguns dos entrevistados, pode estar contribuindo para sua persistência e fortalecendo a ideia que transforma a agressão em algo “normal”, “próprio da idade” ou considerado necessário como preparação para a vida adulta, o

que se contrapõe a uma formação não conflitiva ou que prepare os alunos para lidar com os conflitos existentes de maneira civilizada.

A indicação do papel que as hierarquias escolares – quer a oficial, quer a não oficial – têm nesse fenômeno foi fortalecida, pois os entrevistados responderam que os autores de agressão e seus alvos não se destacam na hierarquia oficial e que os autores tendem a se destacar na hierarquia não oficial, que se caracteriza pela força e pelo desempenho corporal. Ao que tudo indica, os que se destacam nos estudos curriculares parecem ser respeitados e tendem a não participar dessa forma de violência, o que pode reforçar a importância da escola no que se refere ao aprendizado dos alunos.

Relevante enfatizar que os alunos agressores tendem a ser, para alguns dos entrevistados, os que não se interessam em aprender, preferindo “brincar” com os colegas. Pode-se pensar que, para esses alunos, o cumprimento dos objetivos escolares não é importante, perspectiva que deveria ser uma preocupação para os educadores.

Cabe destacar também que, para conter o *bullying*, alguns professores sugeriram normas e punições para quem as infringe, enquanto vários outros propuseram a presença de especialistas na escola. No primeiro caso, a heteronomia do aluno é fortalecida, pois ele seria incentivado a obedecer às regras por serem regras, e não por sua racionalidade. No segundo caso, a dependência dos professores em relação a especialistas pode limitar seu papel na formação dos estudantes, sobretudo o papel de obter a atenção e a dedicação dos alunos ao que é ensinado – não por meio de conselhos de profissionais externos à escola, e sim pelo interesse no conhecimento, que não precisa ser exigido dos alunos, mas que, presente nos professores, pode servir de referência aos estudantes.

Seria importante, também, que parte dos professores entrevistados tivesse mais consciência sobre como a violência social se manifesta na escola, ainda que por mecanismos distintos. Isso não somente possibilitaria pensar a questão da violência escolar em relação às dimensões mais imediatas – o indivíduo, a família, a escola – como permitiria a reflexão sobre práticas escolares que contribuam para a violência social ou para o seu oposto, a formação de indivíduos que defendem a democracia.

Por fim, cabe destacar alguns dos limites desta pesquisa. Foram poucos os professores entrevistados, além de eles não serem representativos da população. Não foi apresentada a eles a definição usualmente aceita de *bullying*, para que suas respostas pudessem ser mais bem interpretadas. Também, para resguardar o anonimato dos entrevistados e das escolas em que

trabalham, as respostas não foram analisadas considerando a disciplina que lecionam, o que poderia trazer informações importantes para o entendimento do fenômeno estudado. Cabem novas pesquisas que, levando em conta essas limitações e outras não indicadas, possam corroborar e aprofundar os resultados ora relatados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) o financiamento deste estudo (Processo nº 2019/13579-3).

Referências

ADORNO, T. L. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. L. W. Teoría de la pseudocultura. *In*: ADORNO, T. W. **Escritos Sociológicos I**. Madrid: Ediciones Akal S. A, 2004. p. 86-113.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1951.

CARLONI, P.; DAL BOSCO SILVA, T.; RODRIGUES DA SILVA, M. Os professores e o combate à violência na escola: *bullying* e responsabilidade. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.]**, v. 9, n. 1, p. 191–212, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.11443. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11443>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHRISTMANN, M.; PAVÃO, S. M. de O. Efeitos do preconceito e *bullying* no processo de inclusão escolar. *In*: POCINHO, R.; ANJOS, V. N.; BELO, P. (org.). **Conversas de Psicologia e do Envelhecimento Ativo: Atas do Congresso**. 1. ed. Coimbra: Associação Portuguesa Conversas de Psicologia, v. 1, p. 102-113, 2016.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CROCHIK, J. L. Preconceito e *bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia USP**, v. 30, p. 1-11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/DxFBvMddr9GQHkwrMgMf3r/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CROCHIK, J. L.; CROCHIK, N. **Bullying, Prejudice and School Performance A New Approach**. Berlim: Springer International Publishing (Verlag), 2017.

CROCHÍK, J. L.; DIAS, M. A. ; SANTOS, F. A.; ANDRADE, P. Educação inclusiva e violência escolar: relação entre pares. **Imagens da educação**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 45-71, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v12i2.56239>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/56239>. Acesso em: 19 mar. 2023.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. São Paulo: Verus Editora, 2005.

FERNANDES, L. I.; FERREIRA, C. A. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades em diálogo**, [S. l.], v. 10, p. 194-209, 2021. DOI: 10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234>. Acesso em: 19 mar. 2023.

FREUD, S. **Mal-estar na civilização e outros trabalhos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

GRANADO, L. N.; BAETA, N. C. da C. C.; CORDONI, J. K.; REATO, L. de F. N. Prevalência de sintomas depressivos em adolescentes agressores e vítimas de Bullying/ Prevalence of depressive symptoms in adolescent aggressors and victims of Bullying. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 6027-6049, 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n2-161. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/26712>. Acesso em: 4 abr. 2022.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 2, 2021. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v2i0.7131. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e202114>. Acesso em: 2 out. 2023.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLOO, M.; THORNBERG, R.; WÄNSTRÖM, L. Classroom-Level Authoritative Teaching and Its Associations with *Bullying* Perpetration and Victimization. **Journal of School Violence**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 276-289, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2180746>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15388220.2023.2180746>. Acesso em: 1º fev. 2023.

LANINGA-WIJNEN, L.; VAN DEN BERG, Y. H. M.; MAINHARD, T.; CILLESSEN, A. H. N. The role of defending norms in victims' classroom climate perceptions and psychosocial maladjustment in secondary school. **Research on Child and Adolescent Psychopathology**, [S. l.], v. 49, n. 2, p. 169-184., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00738-0>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33301130/>. Acesso em 25 mar. 2022.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MALTA, D. C.; MELLO, F. C. M. de; PRADO, R. R. do; SÁ, A. C. M. G. N. de; MARINHO, F.; PINTO, I. V.; SILVA, M. M. A. Da; SILVA, M. A. I. Prevalência de *bullying* e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1359-1368, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.15492017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/qY5nGMDwgSvVfBvHL76ZKwg/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2022.

MELLO, F. C.; SILVA, J. L. da; OLIVEIRA, W. A. de; PRADO, R. R. do; MALTA, D. C.; SILVA, M.A. I. A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/wGrZLBS6mzZBNRYt9RvRDqj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MENESINI, E.; NOCENTINI A.; PALLADINO B. E. Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. **International Journal of Conflict and Violence**. v. 6, n. 2, p. 314-321, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4119/ijcv-2922>. Disponível em: <https://www.ijcv.org/index.php/ijcv/article/view/2922>. Acesso em: 23 mar. 2022.

OLIVEIRA DUBOC, M. J.; COUTO PIMENTEL, S.; RIBEIRO CARNEIRO., J.; GOMES DE MATOS, A. L. *Bullying* e desempenho escolar: leituras e compreensões. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 21-37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11470>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11470>. Acesso em: 15 mar. 2023.

OLIVEIRA, W. A. de; SILVA, J. L. da; QUERINO, R. A.; SANTOS, C. B. dos; FERRIANI, M. das G. C.; SANTOS, M. A. Dos; SILVA, M. A. I. Revisão sistemática sobre *bullying* e família: uma análise a partir dos sistemas bioecológicos. **Rev. Salud Pública**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 396-403, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15446/rsap.V20n3.47748>. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/rsap/2018.v20n3/396-403>. Acesso em: 23 mar. 2022.

OLIVEIRA, W. A. de; SILVA, M.A.I.; SILVA, J. L. da; SAMPAIO, J.M.C. Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e *bullying*. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1553-1564, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017225.09802015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RftZVw7gjbgrp8g4W6yfDBt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PALLADINO, B. E.; NOCENTINI, A.; MENESINI, E. Evidence-Based Intervention Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! Program in Two Independent Trials. **AGGRESSIVE BEHAVIOR**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 194-206, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.21636>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.21636>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PEDROSSIAN, D. R. dos S.; FERRO, A. L.; PAULA, A. de L. O *bullying* e a educação inclusiva na percepção de professores do ensino fundamental. **Brazilian Journal of**

Development, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 13808-13834, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n2-352>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/44418>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RECH, R.; HALPERNB, R.; TEDESCO, A.; SANTOS, D. F. Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. **J Pediatr**, [S. l.], v. 89, n. 2, p. 164-170, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpdp.2012.09.004>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S225555361300027X?via%3Dihub>. Acesso em: 15 fev. 2022.

REISEN, A.; LEITE, F. M. C.; SANTOS NETO, E. T. dos. Associação entre capital social e *bullying* em adolescentes de 15 a 19 anos: relações entre o ambiente escolar e social. **Ciênc. saúde coletiva** [online], Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 4919-4932, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.21522019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/wRQ6S7BcJMdbT67zyTsgpSs/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RUSSO, L. X. Associação entre vitimização por *bullying* e índice de massa corporal em escolares. **Cad. Saúde Pública** [online], [S. l.], v. 36, n. 10, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00182819>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/CsnCbDspzF69SLKCC9zzcrL/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SANTOS, I. H. F.; FELIZMINO, T. O.; SANTOS, K. D. A.; SILVA, J. P. *Bullying* escolar: com a palavra, o professor. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [S. l.], v. 74, n. 1, p. 1-19, 2022. DOI: <http://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP-2022v74.19467>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/abp/article/view/54873/29869>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, G. R. R. e; LIMA, M. L. C. de; ACIOLI, R. M. L.; BARREIRA, A. K. A influência da violência familiar e entre pares na prática do *bullying* por adolescentes escolares. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 4933-4943, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.20632019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/yyDS4xFjTVpz3szVmW4jzRD/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do *bullying*: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 30, n. 59, p. 615-628, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28082>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28082>. Acesso em 20 fev. 2023.

SILVA, J. L.; MELLO, F. C. M. de; OLIVEIRA, W. A. de; PRADO, R. R. do; SILVA, M. A. I.; MALTA, D. C. Vitimização por *bullying* em estudantes brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE). **Texto Contexto Enferm**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 1-10, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018000310017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/46kdFbqGCzfl6cMHRQZJj4y/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, L. M.; BORGES DIAS, V.; VAZ OGASAWARA, J. S.; CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA, J. M.; MUNIZ BELÉM, K. Percepção de professores acerca do *bullying*. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 170-190,

2021. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11180>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11180>. Acesso em: 15 fev. 2023.

TREVISOL, M. T. C; CAMPOS, C. A. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 275-283, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202964>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PFyPKw5zCnZjJ6RZghkzvrz/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

TREVISOL, M. T. C.; UBERTI, L. *Bullying* na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. **Revista de Psicologia: Teoria e Prática (Online)**, [S. l.], v. 17, p. 164-176, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n3p00-00>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872015000300013. Acesso em: 15 fev. 2023.

Enviado em: 16/04/2023

Revisado em: 09/10/2023

Aprovado em: 10/10/2023