

FORMAS DE COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE ALUNOS NA VISÃO DOS PROFESSORES

*Marian Ávila de Lima Dias
Marcos Natanael Faria Ribeiro
João Luiz Cavalcante Carreira
Jociene Santos Peixoto*

INTRODUÇÃO

A tendência identificada por Freud (1986) de que os seres humanos expressam a dualidade pulsional por meio da agressividade, mas que essa mesma agressividade, quando voltada ao próprio eu, instaura e regula a moralidade introyetando as regras sociais naquilo que ele denominou de supereu, traz materialidade à questão dos impulsos orgânicos, uma vez que eles, embora sejam mais do que aquilo que aparentam, só podem se expressar por meio da cultura de um determinado tempo e espaço. Percebemos que a violência, uma das formas possíveis da agressividade, ao ser objetivada historicamente, manifesta-se em nossa sociedade principalmente como forma de manutenção da dominação social, apresentando-se não apenas nos indivíduos mas também nas instituições que via de regra estabelecem um sistema classificatório de hierarquias em que buscam, dessa maneira, justificar o injustificável: a dominação de uns sobre outros.

As relações de poder na sociedade administrada têm como traço principal o entrelaçamento entre o poder político e o das grandes corporações empresariais o que denota uma nova forma de racionalidade capaz de imiscuir-se em todas as esferas da sociedade reduzindo-as à razão instrumental baseada no desempenho

e na produtividade (Adorno, 1994), alterando profundamente as relações entre os indivíduos. O sadomasoquismo denota, na sociedade administrada, a tragédia do indivíduo que simultaneamente domina e é dominado, retirando dessas posições um prazer tornado socialmente útil, o que requer uma frieza nas relações propiciadas, quer pela imediatividade do presente, quer pelo empobrecimento das relações pautadas pela instrumentalidade.

A conformação psíquica e suas regressões respondem às conformações sociais de cada época. Daí que a crítica à violência na sociedade atual se dirige àquela violência que promove um apagamento da cultura e impede a formação plena dos indivíduos, resultando naquilo que Adorno (1996) identificou como pseudoformação. Se a existência dos indivíduos só se dá pela mediação social que o antecede, na sociedade administrada, essa existência é posta em suspenso. O rompimento dos laços com a tradição cultural tem mantido os indivíduos em um eterno tempo presente, o que reforça o rancor contra a cultura já apontado por Freud (1986); ao perderem o seu sentido histórico, perde-se também o laço com os diferentes tempos engendrados nas diferentes gerações que coexistem no grupo social.

Ainda que a violência esteja presente no processo civilizatório, a principal tarefa da educação segue sendo a de resistência a esta tendência, em um movimento de desbarbarização dos indivíduos (ADORNO, 1995b). E a escola, sendo expressão do todo social, expressa de modo específico aspectos, da pseudoformação, da vida administrada e do imediatismo das relações entre os seres humanos e, também, destes com o conhecimento. Sendo assim, a violência na escola revela o fracasso da educação na formação dos indivíduos, posto que no atual estágio de desenvolvimento da civilização e das forças produtivas, as relações sociais não precisariam mais ser baseadas na dominação de uns sobre os outros (Horkheimer e Adorno, 2006). No espaço escolar, a violência se expressa e é percebida de muitas formas, seja nas relações sociais estabelecidas entre estudantes ou entre estudantes e professores, seja pelo modo como a própria escola se organiza – por vezes causando ou endossando relações de discriminação, de abuso de poder e de dominação –, ou, ainda, como resultante da desvalorização social da escola e da carreira docente, especialmente na esfera pública (GIORDANI; SEFFNER; DELL’AGLIO, 2017). Dentre as formas de violência retratadas, uma tem chamado bastante a atenção devido à gravidade de seus desdobramentos: *o bullying*. Frequentemente são relatados como resultantes deste a queda de rendimento e abandono escolares, a automutilação, o isolamento social, transtornos

psíquicos como ansiedade e depressão e, não raro, o suicídio (OLWEUS, 2013; SALMIVALI, 2014; ZEQUINÃO et al., 2016; CHAVES; SOUZA, 2018).

O *bullying* pode ser definido como um tipo de violência entre pares caracterizado pela ocorrência de intimidação e/ou provocação – física, simbólica, psicológica e/ou sexual – que se repete por um determinado período, isto é, envolve uma ação persistente e intencional que objetiva ocasionar humilhação, angústia ou algum tipo de prejuízo. Sustentado pelo desequilíbrio de poder nas relações, o *bullying* pode ser cometido por um indivíduo ou grupo socialmente visto como mais forte contra pessoas consideradas vulneráveis e que não conseguiram reagir frente às agressões (OLWEUS, 2013; CROCHÍK, 2015; UNESCO, 2019). São elementos também marcantes na ocorrência desse fenômeno, conforme apontado na investigação de Zequinão et al. (2016), a necessidade de se constituir um público espectador das agressões e a aceitação da ofensa pelo indivíduo vitimizado.

Ainda que uma parcela de estudantes, professores e mesmo pesquisadores (OLWEUS, 2013; ZEQUINÃO et al., 2016; CHAVES; SOUZA, 2018) ressaltem algumas características físicas ou comportamentais que, para eles, favoreceriam a vitimização, é importante destacar que o *bullying* não decorre diretamente dessa identificação, tal como acontece na discriminação derivada de preconceitos socialmente instituídos e reiterados a exemplo daqueles que tipificam o racismo, o machismo, a misoginia, a LGBTfobia, o capacitismo, a aporofobia, entre outros. Embora indivíduos que expressem características socialmente demarcadas como inferiores ou negativas tenham sua vulnerabilidade ao *bullying* acentuada, uma vez que já se encontram fragilizados pela forma como as relações sociais em meio aos preconceitos difundidos se dão cotidianamente, pessoas que se encontram fora desses enquadramentos também são frequentemente vitimizadas. Isso porque a justificativa da violência materializada no *bullying* é sempre circunstancial e atende, antes, a necessidades psíquicas do agressor do que a traços constituintes dos agredidos (CROCHÍK, 2015; CROCHÍK, 2019). Em princípio haveria, então, uma indefinição das potenciais vítimas, cuja escolha se pautaria por um único e amplo critério: a fragilidade percebida. Conforme destaca Crochick (2019, p. 3), “o autor do bullying precisa de um alvo, qualquer que seja, que possa submeter à sua vontade de dominação e destruição da vontade alheia”, satisfazendo, assim, seus impulsos destrutivos a custo da desestruturação psíquica e física dos sujeitos que ele agride, fato que denotaria uma personalidade pouco desenvolvida e diferenciada. É importante destacar, todavia, que a noção de fragilidade é um constructo erigido a partir de um modo de organização social específico que privilegia poucos em detrimento de muitos,

estabelecendo hierarquias amparadas por um arcabouço ideológico que enfatiza, concomitantemente, a subjugação dos indivíduos considerados mais fracos e a obediência àqueles vistos como mais fortes ou superiores. Sob a égide da racionalidade técnica (em que a repetição é necessária para a dominação do objeto) e da produção em massa que fortalece a construção de estereótipos, a projeção necessária aos seres humanos para a construção de sua personalidade fica prejudicada, uma vez que a vida sob as sociedades administradas oferece cada vez menos a possibilidade de relações com o outro para que daí possa haver a delimitação do eu (CROCHÍCK et al., 2019). No limite, a identificação com o outro fica impedida, abrindo a possibilidade de, ao compreender o outro como mero objeto, liberar nele os impulsos de destruição. Sendo assim, as causas da violência escolar, para além das explicações extraídas de características individuais e/ou familiares dos envolvidos, necessitam ser investigadas a partir da consideração da dinâmica empreendida na sociedade como um todo. Tal como foi enfatizado no estudo de Crochík e colaboradores (2018), a existência de hierarquias nas relações desenvolvidas na escola, nas quais naturaliza-se as demonstrações de poder que subjugam o outro, espelhando a estrutura extraescolar de dominação, também são fatores importantes para que a violência escolar aconteça.

Uma dimensão importante da busca de compreensão sobre as questões que permeiam a violência escolar e o *bullying* envolve a realização de estudos sobre as concepções dos profissionais da educação sobre este problema. Em investigações que se debruçaram sobre o olhar dos professores, as causas apontadas tocam normalmente pontos como a responsabilização dos estudantes e suas famílias e os grandes fatores conjunturais externos à escola. Silva e Guzzo (2019) ressaltam que a chamada ‘desestruturação familiar’ e o desinteresse dos estudantes constituem, geralmente, as considerações feitas pela escola para explicar os motivos da violência que acontece em seu interior. Na pesquisa empreendida por Giordani, Seffner e Dell’Aglío (2017), docentes dos níveis de ensino fundamental e médio do município de Porto Alegre identificaram como causas da violência, além das relações intrafamiliares conflituosas dos estudantes, a própria naturalização das agressões entre discentes, sobretudo as de natureza verbal e que envolvem homofobia. Na investigação desenvolvida por Retamal e González (2019) em Santiago do Chile – na qual citam a alta taxa de ocorrência de *bullying* quando comparada à média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – os professores entrevistados, todos com décadas de experiência profissional, afirmam que o principal articulador da violência que percebem na escola é a economia neoliberal e as mudanças causadas por esta nas famílias dos estudantes. O traço em comum entre os participantes das pesquisas citadas

consiste na ausência de menção à própria forma como a escola se estrutura e se organiza, isto é, a ausência de reflexões sobre a violência engendrada nas relações desenvolvidas na escola, a exemplo do que indica o estudo de Paula, Kodato e Dias (2013). Isso não significa que a escola seja percebida como um mundo à parte e que caiba apenas a ela a responsabilidade pela violência que ali se desenrola: ao contrário, como instituição participante e, portanto, igualmente contraditória tal como a sociedade que a constrói, a escola constitui-se em um dos espaços em que a violência social toma forma, encontrando ali formas de expressão (CROCHÍK et al., 2018).

Ainda que os elementos trazidos pelos professores sejam também importantes elos da cadeia que origina e dá suporte à violência em geral e nos ambientes escolares, é fundamental que seus profissionais possam ampliar a reflexão sobre a inter-relação dos fatores intra e extraescolares que constituem o quadro em questão. Quando não há ponderação sobre os nexos existentes entre clima escolar, violência e vitimização, acaba-se por ignorar e/ou naturalizar e/ou ratificar a ocorrência de violações nos ambientes educacionais (RETAMAL; GONZÁLEZ, 2019). Nesse sentido, a investigação de Zequinão e colaboradores (2016) demonstrou que professores e funcionários não ofereciam o suporte necessário às crianças e adolescentes vitimizados, assumindo uma postura omissa frente à violência escolar. As considerações empreendidas por Freud (1986) e Adorno (1995a) sobre o papel transferencial ocupado pelos professores diante dos jovens estudantes bem como a ambiguidade de sua posição – os professores são ao mesmo tempo admirados e desprezados, quer pelo conjunto de estudantes, quer pela sociedade – ajudam a compreender a posição fragilizada desses profissionais expressa na ideia de despreparo e de que sua formação inicial foi insuficiente.

São diversas as estratégias de enfrentamento da violência desenvolvidas pelos profissionais da escola. Na pesquisa de Silva e Guzzo (2019), professores relataram que a abordagem tende a centrar-se no diálogo com os agressores e nos encaminhamentos à gestão escolar, embora práticas punitivas – proibição da participação em aulas de educação física, diminuição do tempo de recreio, suspensões – sejam também formas amplamente utilizadas. Nos relatos discutidos na pesquisa de Kappel e colaboradores (2014) são enfatizadas as ações comunitárias para o combate da violência e, em menor proporção, as ações individuais. Um dado interessante a se considerar nesse estudo é a relação entre escola e famílias. Ainda que os profissionais escolares responsabilizem fortemente os familiares dos estudantes pelos casos de violência, “apenas para os pais, o maior

envolvimento da família nas atividades escolares dos filhos é considerado como estratégia de enfrentamento, o que contradiz a maior responsabilização desta pela maioria dos atores” (KAPPEL et al., 2014, p. 731). Nesse sentido, Brandão e Matiazi (2017) reiteram ser fundamental a abordagem franca do problema, promovendo debates e democratizando a discussão entre toda a comunidade escolar sobre as formas de violência e o *bullying*. As atividades orientadas nesse sentido são, sem dúvida, formas importantes de explicitar e refletir sobre a violência presente nas relações escolares; contudo, insistimos que a violência escolar é produto de fatores produzidos dentro e fora dos muros escolares, e que, portanto, não podem ser encarados de forma isolada. Aquilo que é valorizado na escola está determinado em grande medida por aquilo que é valorizado na sociedade. O sucesso decorrente do desempenho, a classificação entre indivíduos, são práticas que ocorrem na escola, mas que pertencem à sociedade administrada (CROCHÍK et al., 2018). E os professores, ao se responsabilizarem por introduzir os alunos nessa sociedade, são identificados como aqueles que, nas palavras de Adorno (1995a), fazem o “trabalho sujo”, regulamentando e inserindo os alunos dentro das hierarquias escolares e que, por sua vez, correspondem às hierarquias sociais. A posição em falso da figura do professor como uma autoridade amada e odiada tem que ser considerada em investigações sobre esse profissional e como ele se percebe diante da questão do *bullying*. É preciso, assim, conhecer, investigar e entender as estruturas, os aspectos relacionais e as nuances da escola em articulação com a sociedade.

Nessa chave de compreensão, importa destacar a contradição constituinte da escola enquanto instituição que sinaliza a busca pela emancipação ao mesmo tempo em que promove a adaptação dos indivíduos à realidade dada – desigual, hierarquizada, levando à pseudoformação e, portanto à violência (HORKHEIMER; ADORNO, 1973; ADORNO, 1995b). Reconhecer as causas da violência escolar e pensar em formas efetivas para seu combate requer, portanto, a reflexão sobre como se organiza e se estrutura a sociedade administrada, bem como sobre os tipos de relações sociais e intrapessoais que são erigidas em seu interior e que referenciam a educação dos indivíduos.

É sob tal perspectiva que apresentaremos e discutiremos as concepções de professores de ensino fundamental sobre as possíveis causas da violência escolar entre alunos, especificamente o *bullying* e quais as estratégias eles consideram deveriam ser adotadas para o enfrentamento do problema. Os dados foram cole-

tados entre os anos de 2018 e 2019 em cinco escolas estaduais do município de Guarulhos, SP, com anuência das equipes dirigentes de cada escola¹.

Trata-se de parte do conjunto de entrevistas realizadas com professoras e professores, visando reunir dados sobre a percepção destes em relação às formas de violência escolar, em especial o *bullying*. Foram entrevistados 15 docentes (doze mulheres e três homens), responsáveis por quatro diferentes disciplinas: Artes (cinco professoras), Educação Física (três professores e duas professoras), Geografia (uma professora) e Língua Portuguesa (quatro professoras). A escolha das referidas áreas do conhecimento se deu pela maneira como se organiza a grade de aulas nas escolas estaduais paulistas, cuja configuração impõe diferenças na dinâmica de convivência dos estudantes: professores/as como os/as de língua portuguesa e geografia têm uma relação mais frequente com a classe e em uma configuração de sala em que os alunos ficam sentados em fileiras e cujos conteúdos baseiam-se principalmente na leitura e na escrita; já as/os docentes de artes, têm menos contato semanal com as turmas e em uma situação em que a criatividade e outras formas de expressão que não aquelas baseadas em leitura e escrita são estimuladas; e os/as professores/as de educação física também têm pouco contato semanal com a classe; via de regra, ao ar livre estimulando e desenvolvendo as habilidades corporais com maior frequência que os demais docentes. Isso nos levou a construir a hipótese de que as formas de compreensão da classe, o modo e a frequência com que os professores dessas disciplinas atuam frente a uma mesma sala de aula poderiam ser bastante diferentes e, consequentemente, as suas respostas a respeito da compreensão sobre a violência escolar entre pares, ser distinta.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro contendo seis questões. Também foram coletados dados sobre os participantes tais como idade, formação, tempo de atuação no magistério e tempo de atuação na escola para a caracterização do grupo de respondentes.

¹ Trata-se de parte da pesquisa “Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade”, coordenada pelo prof. José Leon Crochík e empreendida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação a quem agradecemos pela coleta dos dados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Unifesp, Projeto CEP/UNIFESP n: 1078/2017 parecer n. 2.362.025.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A idade dos docentes variou entre 27 e 56 anos. Todos os docentes entrevistados eram graduados nas áreas em que atuavam, possuindo três deles cursos de pós-graduação. Quatro docentes concluíram, também, um segundo curso de graduação. O tempo de magistério variou de 1 a 30 anos. O tempo de atuação na escola em que foram contatados variou de 2 meses a 10 anos.

A análise baseou-se nas respostas às seguintes perguntas “Por que o *bullying* ocorre?” “O que é necessário fazer para combatê-lo?” e “Qual deve ser o papel das autoridades?”. Agrupamos as respostas dos professores pela disciplina em que atuam, buscando identificar se as formas de compreensão e enfrentamento do problema estão ou não associadas à área de formação e de docência de cada um. O Quadro 1 apresenta a síntese das respostas das professoras de Língua Portuguesa e Geografia e sua categorização.

Quadro 1: Causas para a ocorrência do *bullying* segundo professoras de sala de aula

Professoras	Síntese das respostas	Categoria das respostas
PLP 1	Preencher uma “falta” do agressor. Houve negligência da escola.	Fatores individuais/familiares Fatores relativos à escola
PLP 2	O agressor tem medo e quer reforçar a ideia de que é poderoso. Problemas familiares e individuais.	Fatores individuais/familiares
PG 3*	Impor-se, participar do grupo. É da idade.	Fatores relativos à socialização na escola Fatores individuais/familiares
PLP 4	Os pais das vítimas não estão presentes para ouvir a queixa. As vítimas se colocam nesse papel.	Fatores individuais/familiares (da vítima)
PLP 5	Vem de casa, da falta de cordialidade. Eles não gostam das diferenças. Até os nerds são ofendidos por cumprirem com as lições.	Fatores individuais/familiares Fatores decorrentes da dinâmica social Fatores relativos à socialização na escola

*professora de Geografia

Das quatro professoras de Língua Portuguesa entrevistadas, todas apontaram como causa do *bullying* fatores individuais, tanto no agressor quanto na

vítima, assim como a professora de Geografia². Duas referiram-se mais a problemas familiares dos agressores, afirmando que o que é vivido por eles em família é “reproduzido” e expresso na escola sob a forma de agressão sistemática e humilhante ao colega. Uma terceira entrevistada considerou que as atitudes seriam a tentativa de preenchimento de uma “falta” por meio da agressão ao outro. A professora que compreende o *bullying* como a busca por alívio decorrente de uma “falta”, de um vazio, aponta para um ponto importante sobre a questão: a noção de que a prática do *bullying* responderia ao impulso agressivo presente na constituição psíquica. Porém, como já mencionado na introdução, também sabemos que o desenvolvimento do psiquismo nos indivíduos é possibilitado por meio da cultura da qual este participa. Desta forma, o *bullying* não seria algo inevitável, decorrente apenas da tensão pulsional que busca alívio; antes, seria uma forma de expressão que reflete o estado das relações humanas em nossa sociedade, da vontade de destruição por meio da submissão do outro que, para o agressor, talvez sequer seja considerado como humano (Crochík et al., 2018).

Ainda no que se refere a explicações baseadas em aspectos psíquicos do agressor, a ideia expressa pela PG 3 de que o agressor quer “participar do grupo” atenta para a questão do pertencimento aos grupos como algo a ser levado em consideração nas situações de violência. Como já apontado por Freud (2011) a agressividade externalizada em alguém não pertencente ao grupo produz não apenas um alívio, mas também uma aprovação por parte daquele grupo, reafirmando a ideia de pertencimento.

Já a noção de que o agressor pratica o *bullying* para sentir-se poderoso perante um grupo expressa pela PLP 2, além das questões acima mencionadas, também denota a busca por superioridade. Ang et al. (2010), Eksi (2012) e Crochík (2015), também encontraram esta tendência no praticante do *bullying*, relacionando-a ao narcisismo. Neste sentido observamos que no *bullying* a ideia de superioridade se apresenta por meio de marcas muito presentes na sociedade administrada: a dominação e a força física. Trata-se, portanto, não apenas da tentativa de destruir o indivíduo que represente a fragilidade, mas também a necessidade de se adaptar à racionalidade vigente que simultaneamente exige dos indivíduos o sentimento de superioridade perante alguns e de submissão obediente perante outros, caracterizando o sadomasoquismo (ADORNO, 2019).

² Dada a falta de professor/a de Língua Portuguesa em uma das escolas pesquisadas, a professora de Geografia mostrou-se disponível e foi entrevistada passando a integrar o *corpus* da pesquisa.

A PLP 5 caracterizou o agressor como alguém que “não aceita as diferenças”, o que poderia sugerir a manifestação de preconceito. Estaríamos diante de uma prática de *bullying* que, ao mesmo tempo em que decorre de uma projeção não delimitada a um alvo específico, determina a escolha da vítima em função do pertencimento ou não a grupos socialmente estigmatizados. A recusa ao diferente e à diferença viabilizaria a repetição da agressão em que os atributos particulares da vítima estariam aniquilados pelos universais culturalmente constituídos (HORKHEIMER e ADORNO, 2006; CROCHÍCK et al., 2019). Ela também compreende o *bullying* como algo relacionado às atividades desenvolvidas na própria escola, dizendo que “por cumprir as lições os alunos sofrem *bullying*, os *nerds* são ofendidos por isso”. Adorno (1995a) faz menção à existência de duas hierarquias na escola: a oficial, relacionada ao bom desempenho escolar e a não oficial, relativa à socialização, esportes e popularidade. O que a professora parece relatar é que, na medida em que os alunos ocupam o topo da hierarquia oficial, eles seriam agredidos por aqueles que não ocupam tal posição. Lembrando que se a tendência da sociedade vigente recai na valorização de atributos físicos no que diz respeito ao domínio do homem e da natureza pelo homem, e nesta esteira, a aplicação da técnica – desprovida de pensamento – na resolução de problemas, é de se levantar a hipótese de que a construção do conhecimento acadêmico e a práxis investida nele possam sofrer ataques por não se adaptarem à regra vigente. Se por um lado pesquisas (CHARACH et al., 1995; PHILLIPS, 2007) apontam que os alunos considerados *nerds*, ou ocupantes do topo da hierarquia oficial são indicados como vítimas de agressões entre pares, as pesquisas de Crochick e colaboradores (2018; 2019) apontam que estes estudantes tendem a não fazer parte do grupo alvo de agressões. A respeito desta constatação ambígua, é possível ponderar que se em alguma medida o sofrimento do *bullying* parece estar relacionado ao desprezo pela intelectualidade, em outra, o bom desempenho é visto com bons olhos pelos docentes e conseqüentemente há que se considerar a possibilidade de um cuidado protetivo dos professores para com estes alunos. Ressalta-se que, dentre o conjunto das professoras de sala de aula, esta foi a única cuja resposta abarcou justificativas que levaram em conta tanto aspectos individuais e familiares, aspectos relacionados a estereótipos sociais como também aqueles ligados à dinâmica da própria escola (ser ou não *nerd*). Ou seja, essa professora, apesar de repetir o recorrente discurso que atribui à família a principal causa da violência (“vem de casa”), parece compreender a multideterminação do fenômeno.

A compreensão da PLP 4 de que o *bullying* ocorre porque a vítima e sua família “permitem” que isso ocorra, denota, além da tendência já observada nas

demais professoras de considerar essa uma questão individual, a culpabilização de quem sofre a agressão. As implicações dessa compreensão ao identificar na vítima justificativas para a agressão incluem tanto uma impressão por parte dos profissionais da escola de que as agressões não estão ocorrendo como também colaboram com a manutenção dessa agressão, uma vez que o papel do professor é central para o estabelecimento das relações entre os alunos, como indicam, por exemplo, os trabalhos de Casco (2007) e Da Silva e Rezende Bazon (2017).

Em síntese, embora duas menções à conformação de grupos na escola tenham sido feitas, percebe-se uma tendência nessas professoras em considerar que os aspectos individuais são importantes no que diz respeito ao agressor (e mesmo à vítima) do bullying. Está presente em quase todas elas a noção de que trata-se de uma questão de desequilíbrio psicológico localizado apenas naquele indivíduo, seja decorrente daquilo que vive em família, seja decorrente de suas próprias características. Como consequência, o bullying é compreendido como uma expressão daquilo que vem ‘de fora’ da escola e que, por se tratar de algo da esfera psíquica, os educadores não teriam como se implicar em seu enfrentamento. Esta compreensão parece estar apartada da relação que estes indivíduos e a própria escola guardam com a sociedade no que diz respeito aos aspectos que fundamentam seu funcionamento. Observa-se também que tal posição desconsidera a escola como instituição social responsável pela formação dos indivíduos, corroborando com o fracasso da educação já mencionado na introdução.

O Quadro 2 apresenta as respostas dos professores de Educação Física e suas respectivas categorizações.

Quadro 2: Causas para a ocorrência do bullying segundo professores de Educação Física

Professores	Síntese das respostas	Categorias das respostas
PEF 1	Vem de casa, é cultural, ele reproduz o que ocorre.	Fatores individuais/familiares
PEF 2	Sociedade, mídia, internet, padrões de beleza.	Fatores decorrentes do contexto social
PEF 3	Decorre da classe social, reproduz a casa.	Fatores decorrentes do contexto social Fatores individuais/familiares
PEF 4	É “cultural” (aprendido na família). Sentir-se superior.	Fatores individuais/familiares
PEF 5	Aqui não ocorre. Acontece com meninas “dadas”.	Fatores individuais/familiares

Dentre os cinco professores de Educação Física, três apontam que a violência é “aprendida” fora da escola, pois tratar-se-ia de mera reprodução daquilo que ocorre em casa ou em outros grupos sociais. Conforme apontamos anteriormente, de fato, nessa sociedade, as relações em outros espaços não escolares são também violentas; porém, a compreensão desses professores é a de que a instituição familiar exerceria uma influência muito mais determinante sobre o aluno do que todo o restante da sociedade. Chama a atenção o fato de que as palavras “cultura” ou “cultural” foram utilizadas para referir-se a algo que se aprendeu na família. A família é a primeira representante da cultura que o indivíduo tem contato, mas não é a única; a partir do início de seu processo educacional formalizado, a escola também passa a assumir uma posição importante na formação do eu e, na sociedade administrada, cada vez mais outros elementos vindos dos meios de comunicação têm assumido o papel de autoridade de modo que, se no passado foi possível identificar uma suposta força da cultura familiar na formação dos indivíduos, atualmente a família disputa com outras figuras de autoridade a prevalência de seus valores e atitudes. Atribuir à família a responsabilidade pelo comportamento violento do aluno é, em alguma medida, uma atitude defensiva do professor no sentido de não reconhecimento das próprias práticas escolares como formadoras desse aluno.

O PEF 4 recorre às características do agressor, descrevendo-o como “alguém que não quer se sentir inferiorizado”, e neste caso se aproxima do tema do pertencimento aos grupos e o sentimento de superioridade já mencionado. PEF 5, embora em um primeiro momento negue a ocorrência do *bullying*, reconhece que o fenômeno ocorre a partir de certas características da vítima, o que também foi observado em uma das respostas das professoras de sala de aula (PLP 4). É preocupante verificar que em um conjunto de 15 professores temos dois deles que atribuem à própria vítima a culpa pela agressão sofrida. Tal posição indica que em um eventual projeto que envolva os professores na elaboração e implementação de políticas de combate ao *bullying*, é necessário levar em consideração que parte do corpo docente pode ter a convicção de que a vítima “mereceu” a agressão sofrida. Quanto à negação do fenômeno, Brandão e Matiazi (2017) destacam que os casos de *bullying* nem sempre recebem a devida atenção e tornam-se, assim, práticas imperceptíveis aos olhos da instituição, e de seus professores, o que pode ter sido o caso do PEF 5.

Um outro tipo de compreensão é expresso pela PEF 2, que aponta que os padrões impostos pelos meios de comunicação influenciam na prática da violência. Nesse sentido é possível compreender que ela possa estar se referindo às

influências dos produtos daquilo que Horkheimer e Adorno (2006, p. 100) denominaram de “indústria cultural”, diagnosticando que “o fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais”. A denúncia da tendência em padronizar e repetir indefinidamente as necessidades e padrões de beleza revela a redução da cultura a seus produtos, pois na medida em que esta deveria voltar-se para que os indivíduos se diferenciem, ela passa a operar de forma a impor universalidades que devem ser almejadas independentemente dos diversos particulares disponíveis. Assim, a repetição de padrões passaria a ser requerida insistentemente de modo a organizar hierarquicamente quem está no topo até a base, ou ainda, dentro e fora dos limites do modelo aceitável. Esta parece, de fato, ser uma condição propícia para a ocorrência do *bullying*, justamente por suscitar o desejo de destruição daquele que representaria o não adaptado (CROCHÍCK, 2019).

Identificar a tendência regressiva da sociedade em padrões estabelecidos como produtos culturais é importante na medida em que se constata a conversão da cultura em pseudocultura. Quando discorre sobre os problemas da pseudocultura, Adorno (1996) observa também o problema da pseudoformação, em que se constata a incapacidade das pessoas – professores aqui incluídos, obviamente – formarem indivíduos. A nosso ver, o argumento do autor ganha força a partir da constatação de que as reformas educacionais acabam por “reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos educandos e porque revelam uma *inocente despreocupação* diante do poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 1996, p. 388. grifos nossos). Nesse sentido parece relevante ressaltar que para além de um diagnóstico preocupante das situações entre alunos que se convertem em violência, se faz necessário que esta realidade seja devidamente analisada e enfrentada; e assim concordamos que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

O PEF 3 comenta que a classe social à qual o indivíduo pertence e o bairro em que ele mora também são fatores determinantes na ocorrência ou não da violência. Neste caso, parece haver algum entendimento de que a sociedade desempenharia um papel nas relações violentas que aparecem na escola. Contudo, conforme ressaltamos anteriormente, a tendência da sociedade não pode se reduzir apenas às classes sociais vulneráveis ou pobres, o que demonstra o extremo preconceito desse professor, disposto a identificar de antemão como

violento aquele aluno que venha de determinado bairro ou classe social. Aqui podemos pensar na mentalidade do *ticket*, onde a experiência é substituída pelo clichê (HORKHEIMER e ADORNO, 2006), impossibilitando uma relação entre sujeito e objeto e delimita – por meio da colagem das etiquetas – o certo e o errado, neste caso, com base na classe social. Seguindo esse raciocínio, outro dos professores (PEF 5) afirma que na escola em que leciona este fenômeno – o *bullying* – não ocorre, salvo com “as meninas dadas”, como se o problema estivesse nas vítimas que atuam de maneira diferente do que seria o esperado, argumento que vai de encontro à premissa de que os culpados são os agressores e que ainda traz como elemento adicional a destruição que recai aos indivíduos não adaptados sob o fechamento de universais e particulares compreendidos como verdadeiros (ADORNO, 1995b).

O Quadro 3 apresenta as respostas dadas pelas professoras de Artes.

Quadro 3: Causas para a ocorrência do bullying segundo professoras de Artes

Professoras	Síntese das respostas	Categorias das respostas
PA 1	Inato, inevitável, sempre existiu Baixa autoestima	Fatores individuais/familiares
PA 2	Falta de respeito, participar do grupo Adolescência	Fatores relativos à socialização na escola Fatores individuais/familiares
PA 3	Autoafirmação Participar do grupo	Fatores individuais/familiares Fatores relativos à socialização na escola
PA 4	Sociedade, mídia, padrões de beleza	Fatores decorrentes do contexto social
PA 5	Preconceito Sociedade, padrões de beleza	Fatores decorrentes do contexto social

Se, de um lado as explicações dadas pelas professoras de Artes se assemelham às das professoras de sala de aula e de Educação Física, é importante ressaltar que nenhuma delas elencou questões familiares como causa da ocorrência de bullying.

Quando apontam que os alunos cometem o ato violento para “chamar a atenção”, “se incluir no grupo” ou mesmo a justificativa de “autoafirmação”, as professoras recorrem à ideia de que, para se sentirem reconhecidos pelo grupo, os alunos precisariam agredir os não pertencentes àquele grupo. Retomam, portanto, a questão das conformações sociais da própria escola no sentido da necessidade de pertencimento e o medo de sentir-se excluído sendo que naquela instituição a busca pelo pertencimento pode expressar-se em ser popular, ser reconhecido pela força física, enfim, em elementos identificados por Adorno (1995a) como pertencentes à hierarquia não oficial.

PA 1 descreve o *bullying* como algo “inevitável”, que “sempre existiu”. A professora parece entender que se trata de uma “necessidade” das crianças. PA 3, na mesma linha, recorre à questão da idade: “Eles estão se autoafirmando como adolescentes”. Essa compreensão, também já expressa por outra entrevistada (PG 3), parece basear-se em uma noção biologizante da agressividade, como se esta, além de inata, irrompesse nos indivíduos em determinadas épocas de suas vidas devido a uma “pressão” das transformações biológicas que desconsidera a possibilidade de não adesão à violência tal como se expressa nesta sociedade. Diante do “inevitável”, o que pode o/a professor/a?

A questão dos padrões impostos pelos meios de comunicação, já mencionada pelo professor PEF 2, também é levantada por duas professoras de Artes. Uma delas, PA 4, comenta: “Se não está no padrão não serve, incomoda”, retomando a questão dos modelos de beleza socialmente aceitos na definição dos alvos do *bullying*. Talvez, a formação voltada às Artes propicie uma perspectiva mais atenta dessas profissionais aos aspectos ligados à produção cultural e o papel de seus produtos nos alunos.

Dessa forma, podemos identificar que as categorias se repetem nos discursos dos professores ao tentarem explicar as causas da ocorrência do *bullying*, mas que apresentam algumas especificidades entre as áreas do conhecimento. As professoras de Língua Portuguesa e a de Geografia tenderam a concentrar suas respostas na caracterização dos agressores e das vítimas e de suas famílias. Uma hipótese para essa postura pode ser o fato de que, por ministrarem um número maior de aulas nas turmas – já que se trata de uma disciplina com maior carga horária no currículo do Ensino Fundamental – essas professoras conseguem ter um maior contato com os estudantes, possibilitando maior familiaridade com cada um deles. Foram também as professoras dessas áreas que apontaram a questão do rendimento escolar como algo a ser destacado. Considerando um modelo de escola em que as competências e habilidades em leitura e escrita ocupam

um importante espaço no currículo e que constitui um dos focos das avaliações externas, pode-se dizer que ter bom desempenho em Língua Portuguesa é alvo de preocupação dos professores. Isso relaciona-se diretamente com a hierarquia oficial (ADORNO, 1995a), já que esta se caracteriza pela classificação do desempenho intelectual dos alunos avaliado principalmente por atividades de leitura e escrita fortemente presentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia, no cumprimento das tarefas e regras propostas pela escola, sintetizado, na cultura escolar, pelo chamado “bom aluno”.

De outra parte, os professores de Artes e Educação Física, embora também tenham identificado fatores individuais em suas justificativas, indicaram outros pontos como a participação nos grupos e a influência dos padrões sociais de beleza. Também aqui levantamos a hipótese da influência da natureza da área de formação desses profissionais bem como a organização curricular da escola nas respostas dos professores das diferentes áreas. Os espaços escolares em que tais disciplinas ocorrem convocam nos alunos outros conhecimentos que não apenas a leitura e a escrita. Estas disciplinas contam com duas aulas semanais em cada turma o que, se de um lado, dá aos professores uma menor familiaridade com cada estudante, de outro, uma maior perspectiva do grupo de turmas daquela escola. Apesar de estar com os alunos por um período menor, há o contato com um número muito maior de alunos, tornando compreensível que estes tenham recorrido a questões mais sociais do que individuais em suas análises. Vale salientar também, que os pontos levantados por esses professores, se relacionam com a hierarquia não oficial (ADORNO, 1995a) caracterizada por questões relacionadas ao comportamento social, à popularidade frente os pares e às aptidões físicas, o que contribui, entre outros fatores, para o estabelecimento de estereótipos que, segundo os professores, definem tanto o alvo quanto o agressor, o que já foi descrito em estudos anteriores (ZEQUINÃO et al., 2016; CHAVES; SOUZA, 2018; CROCHÍK et al., 2018).

Quando perguntamos aos professores sobre possíveis soluções para o problema, as respostas não se diferenciaram muito entre as suas áreas do conhecimento. O Quadro 4 apresenta a síntese das respostas.

Quadro 4: Respostas dos professores sobre o combate ao bullying e categorizações

Categorias de respostas	Professores
Alunos: conscientização, escuta, discussão, responsabilização, diálogo, vídeos, projetos, teatro, palestras.	PLP 1, PLP 2, PG 3, PLP 5, PEF 1, PEF 3, PEF 5, PA1, PA2, PA 4, PA 5.
Escola e família: escola deve chamar a família, orientar para que a família resolva.	PLP 1, PG 3, PLP 4, PEF 1, PA 2, PA 3, PA 4, PA 5.
Escola e professores: coordenar ações, orientar, escutar, esclarecer, planejar conteúdos, constar no PPP, mediar, ter psicólogo e/ou orientador escolar.	PLP 1, PLP 2, PLP 4, PLP 5, PEF 1, PEF 2
Escola: punir, realizar conselho de classe	PEF 4, PEF 5
Sociedade: É problema social, medidas devem ser sociais, é problema judicial e/ou policial.	PLP 4, PA 2

Os professores parecem considerar importante que a escola busque “conscientizar” os alunos. Quase todos, independente de sua área de formação, apontaram nesse sentido. As propostas centradas nos alunos decorrem da compreensão dos professores de que, se se trata de um problema dos indivíduos, são eles quem deveriam ser mobilizados. A “escuta” e o “diálogo”, se em parte denotariam uma percepção mais acolhedora do fenômeno, diferindo da postura prevalente dos professores que propõem uma atitude mais passiva dos alunos em palestras e filmes, também revelam uma concepção de ação centrada no aluno como forma de combate ao problema.

Parte das respostas considera que é preciso direcionar essas ações também para as famílias. Outros ainda, apontaram que seria necessária a presença de outros profissionais no ambiente escolar como psicólogos, orientadores escolares e conselho tutelar. Estas são, de fato, instâncias que em nossa sociedade estão legitimadas como aptas para lidar com a violência em crianças e jovens, mas recorrer a elas denota novamente a busca por um poder externo à instituição escolar que, no limite, reforçaria a retirada deste papel do professor e de sua autoridade. Os estudos de Giordani, Seffner e Dell’Aglío (2017) ressaltam que a ausência de um ambiente democrático na escola e de uma equipe gestora que promova o diálogo e que se faça presente para identificar e agir frente aos conflitos deflagrados naquela instituição contribui para que a violência se alastre.

Ao pensar em ações da escola, é flagrante perceber que o conjunto dos entrevistados quando menciona a categoria de professores, a percebe como agente

da instituição escolar sobre alunos e/ou suas famílias mas não como um grupo passível de formular e receber algum tipo de formação voltada à reflexão sobre a violência. Na relação que a escola guarda com a sociedade, Adorno (1995a) entendeu que um dos tabus que rondam a profissão docente está relacionado ao que chama de “paródia de poder”, pois o poder que exerce está ligado a crianças, diferente de outras profissões que exercem o poder em outras instâncias sociais. Desta forma, é possível considerar que não nomear-se como uma figura de autoridade no combate ao *bullying*, pode corroborar com este argumento na medida em que parece haver a crença por parte dos professores de que esta não é uma questão sobre a qual eles tenham algum poder ou responsabilidade.

Da mesma forma, Adorno (1995a) nos alerta para a ambígua relação entre a figura do professor e a prática/contenção da violência. Para o autor, o papel de autoridade do professor esteve, no passado, ligada aos castigos físicos. Nesse sentido, chama a atenção que os dois professores que propuseram as medidas mais fortemente punitivas contra o *bullying*, eram da área da Educação Física (PEF 4 e 5). Em um contexto em que o modelo liberal burguês aparentemente condena o uso da força física como forma de dominação, a postura violenta deixa de ser física adotando a via administrada o que torna compreensível que os professores busquem em agentes exteriores à escola: polícia, governo ou poder judiciário, sejam convocados como possibilidade de punição para conter o ato violento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos abordar neste capítulo as concepções de professores para a ocorrência do *bullying*. Vimos que a maioria deles recorreu a explicações centradas no indivíduo (8 respostas), seguida por fatores familiares (6 respostas), relativos à socialização na escola (4 respostas) e 5 decorrentes de aspectos sociais mais amplos (sendo duas dessas respostas ligadas à classe social como determinante). Tais dados apontam para a tendência dos professores compreenderem a temática da violência escolar como responsabilidade dos indivíduos identificando as atitudes violentas como inatas, decorrentes da puberdade, a uma questão de classe social ou das famílias, conferindo grande responsabilidade a essa última. Dentro dessa lógica os professores entrevistados parecem, em sua maioria, perceber-se como alguém com pouca ou nenhuma responsabilidade pelo *bullying* e seu combate.

Nesse sentido, as propostas ao enfrentamento que apresentaram maior adesão são as que se centraram nos alunos, com medidas que parecem se voltar a

(mais) uma adaptação ao existente, do que a uma reflexão sobre a violência entre pares, sobre a necessidade de mostrar poder e força e sobre a intolerância frente à fragilidade do outro.

Ressaltamos que a desbarbarização das relações se dá a partir da tomada de consciência sobre o horror decorrente da violência ocorrido no decurso da história e que ainda ocorre na sociedade vigente para que a escola possa resistir a ele (ADORNO, 1995b). Nos parece primordial, portanto, que as ações propostas para combater as situações de violência na escola tenham como princípio a emancipação a partir da reflexão sobre ela e não a adaptação a padrões de comportamentos que mantenham a barbárie controlada, mas ainda presente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A indústria cultural. *In*: G. Cohn (org.), **Theodor W. Adorno** (pp. 92-99). São Paulo: Ática, 1994.
- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (1995a).
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (1995b).
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**. Ano XVII, n. 56. p. 388-409, dez. 1996.
- ADORNO, T.W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Trad. Francisco Lopez Toledo Correa, Virginia Helena Ferreira da Costa, Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ANG, R.P., Ong, E.Y.L., Lim, J.C.Y. & Lim, E.W. From Narcissistic Exploitativeness to Bullying Behavior: The Mediating Role of Approval of aggression Beliefs. **Social Development**, 19: 721-735, 2010. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00557.x.
- BRANDÃO, E. C.; MATIAZI, L. D. Bullying: violência socioeducacional – desafio permanente. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 9, n.1, 2017. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/14120>.
- CASCO, R. **Autoridade e Formação. Relações sociais na sala de aula e no recreio**. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10619>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CHARACH, A., PEPLER, D., & ZIEGLER, S. Bullying at school--a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. **Education Canada**, 35 (1), 12-18. EJ 502 058, 1995. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf>.

CHAVES, D. R. L.; SOUZA, M. R. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230019, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230019>.

CROCHÍK, J. L.; SILVA, C. C. da; CARREIRA, J. L. C.; ANDRADE, P. F.; MARTINEZ, T. C. R.; PEDROZO, T. P. Antissemitismo: negação de si, do outro e da vida. In: ZANOLLA, S. R. Da S.; ZUIN, A. A. S. **Educação contra a violência**: pesquisas e análises críticas. Campinas: Editora Alínea, 2019. pp. 73-97.

CROCHICK, J. L. Preconceito e *bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 30, e190006, p. 1-11, 2019. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006>.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar**: uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. **Movimento**, Niterói, v. 2, n. 3, 2015, p. 29-56. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270>.

CROCHÍK, J. L.; DIAS, M.Á., FRELLER, C.C., CORRÊA, A.S., & CORREIA, R.N. Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e167836, 2018. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201710167836.pdf>.

DASILVA, Jorge Luiz, & REZENDEBAZON, Marina. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, 30(59), 615-628, 2017. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3131/313153445006>.

EKSI, F. Examination of Narcissistic Personality Traits' Predicting Level of Internet Addiction and Cyber Bullying through Path Analysis. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 12(3), 1694-1706, 2012. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000892.pdf>.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: FREUD, S. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 103-111, abr. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>.

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

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KAPPEL, V. B.; GONTIJO, D.T.; MEDEIROS, M.; MONTEIRO, E. M. L. M. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 723-735, dez. 2014. <https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18n51/723-735/pt>.

OLWEUS, D. School *bullying*: development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, 751-780, 2013. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.

PAULA, Alexandre da Silva de; KODATO, Sérgio; DIAS, Francielle Xavier. Representações sociais da violência em professores da escola pública. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 240-257, dez. 2013. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072013000200008.

PHILLIPS, D. A. Punking and bullying: Strategies in middle school, high school, and bed. **Journal of Interpersonal Violence**, 22(2), 158-178, 2007. <https://doi.org/10.1177/0886260506295341>.

RETAMAL, J.; GONZÁLEZ, S. De la microviolencia al clima escolar: claves de comprensión desde el discurso de profesores. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v.18, n.1, p. 75-88, mar. 2019. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1559/965>.

SALMIVALLI, C. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? **Theory Into Practice**, 53, 286–292, 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>.

SILVA, S. S. G. T.; GUZZO, R. S. L. Escola, família e psicologia: diferentes sentidos da violência no ensino fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e189983, 2019. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v23/2175-3539-pee-23-e189983.pdf>.

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019.

ZEQUINÃO, M. A. *et al.* *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n.1, jan/mar. 2016, p. 181-198. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v23/2175-3539-pee-23-e189983.pdf>.

ZEQUINÃO, M. A. *et al.* Associação entre *bullying* escolar e o país de origem: um estudo transcultural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240013, 2019. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240013.pdf>,