



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Percepção de professores acerca do bullying

Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia
lmsilva@uneb.br

Viviane Borges Dias
Universidade Estadual de Santa Cruz
vbdias@uesc.br

Jenifer Satie Vaz Ogasawara
Prefeitura Municipal de Salvador
satie.oga@hotmail.com

João Max Conceição de Oliveira
Secretaria da Educação do Estado da Bahia
maxarte@bol.com.br

Karla Muniz Belém
Secretaria da Educação do Estado da Bahia
kmbelem@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, tem-se observado uma forma de violência escolar, com características específicas, denominada *bullying*, definida como uma intimidação psicológica ou física, intencional e recorrente, dirigida a uma pessoa vista como frágil por seus agressores. A escola parece contribuir com a existência dessa forma de violência ao reforçar hierarquias classificatórias, como é visto na dupla hierarquia definida por Adorno. O artigo objetivou entender a percepção dos docentes sobre o *bullying*, analisando a definição atribuída por eles, como identificam os casos e como caracterizam o perfil dos alunos que ocupam o papel de vítimas e agressores. As análises foram realizadas por meio das entrevistas com os professores de escolas públicas e dos questionários aplicados aos estudantes das turmas selecionadas. Percebeu-se a inexistência de uma clareza conceitual sobre o *bullying* e, em alguns casos, uma relativização das situações identificadas como algo comum ao cotidiano escolar ou visto como brincadeira pelos professores. Parte desses resultados encontrou similaridade com os dados quantitativos provenientes do questionário aplicado aos alunos. Entende-se que o ambiente educacional é parte da sociedade global e acaba sendo (re)produtor de violência.

Palavras-chave: Violência; Bullying; Percepções docentes.

Teachers perception of bullying

ABSTRACT

In the last decades, there has been observed a form of school violence, with specific characteristics, called bullying, defined as a psychological or physical intimidation, intentional



and repeated, directed at a person seen as fragile by his aggressors. The school seems to contribute to the existence of this form of violence by reinforcing classificatory hierarchies, as seen in the double hierarchy defined by Adorno. The article aimed to understand the teachers perception of bullying, analyzing the definition attributed by them, how they identify the cases and how they characterize the profile of students who play the role of victims and aggressors. The analyzes were performed through interviews with public school teachers and questionnaires applied to the students in their selected classes. It was noticed the lack of conceptual clarity about bullying and, in some cases, a relativization of the situations identified as something common to the school routine or seen as a joke by the teachers. Part of these results found similarity with the quantitative data generated by the questionnaire applied to the students. It is understood that the educational environment is part of the global society and ends up being (re)producer of violence.

Keywords: Violence; Bullying; Teachers perceptions.

Introdução

Em tempos de pensamento crítico indispensável e urgente, a violência se destaca como tema necessário a ser analisado nas macro e micro estruturas da sociedade. Embora ocorra em formações sociais nos mais diversos contextos temporais e espaciais, com significações e formas de manifestação circunstanciais ou crônicas, a violência tornou-se um fenômeno aderente à sociedade contemporânea. Apesar de tão explorada retoricamente, apresenta-se muitas vezes negligenciada como sendo um fenômeno marginal. Entretanto, registros históricos nos alertam para seu fator destrutivo. Para Benjamin (1994), não se pode refletir sobre a origem dos bens culturais sem refletir o horror associado a eles. Não é demasiado afirmar que a nossa história civilizatória é também uma história de violências e na contemporaneidade ela tornou-se mais fria, asséptica e planejada.

No ensaio “Educação após Auschwitz”, Adorno alerta para uma espécie de tendência regressiva ou “inclinação arcaica para a violência” (1995, p. 143). Não se trata apenas do comportamento objetivamente violento e agressivo, mas igualmente o que vem das fontes subjetivas, dos traumas provenientes de renúncias aos impulsos internos reprimidos. Isso porque as fontes da violência são plurais e se encontram também no próprio indivíduo, nas suas disposições internas que geram atitudes irrefletidas e irracionais. A dinâmica do inconsciente envolve impulsos reprimidos que agem em oposição às regras morais e à coletividade (FREUD, 1997). Quanto mais tensionada seja a sociedade nas suas condições materiais e espirituais para prover a população de uma vida digna, mais violência em potencial.

Com efeito, o mundo capitalista contemporâneo, crescentemente integrado, vem renovando as relações sociais desiguais, agora sob base tecnológica, que reproduzem a



exploração econômica e social, cuja racionalidade instrumental atua em função de um progresso desumanizado que reprime as potencialidades do indivíduo, motivando impulsos hostis e enfrentamentos de grupos e minorias vulneráveis na luta por direitos sociais. Nesse contexto, as instituições canônicas de formação são exemplares para a manutenção da estrutura e organização social, pela reprodução da ideologia dominante ou pela produção interna de protocolos para ações de adequação, adaptação e competição.

A escola, como uma dessas instituições, reproduz o caráter opressor da cultura, reforçando elementos racionais ideológicos e estabelecendo regras de mérito, práticas de padronização e classificação avaliativa. Além disso, a violência se apresenta na escola como reflexo dos determinantes sociais propensos à barbárie e também como produto das relações tensas no âmbito da própria escola: a violência institucional. Além dos rituais organizacionais e burocráticos internos, é válido ressaltar a dupla hierarquia descrita por Adorno (1995, p. 111), que contribui para ratificar atitudes preconceituosas na escola: “a hierarquia social, conforme o intelecto, o desempenho, as notas e a hierarquia não oficial, em que a força física, o ‘ser homem’ e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel”. As hierarquias, geralmente dissimuladas, estabelecem desigualdades a priori, embora a atribuição de regimentos, rótulos e códigos de conduta aos alunos seja dependente da cultura organizacional da escola.

Contudo, é importante evidenciar o caráter paradoxal da instituição escolar, reconhecendo as contradições do esclarecimento: ao tempo em que, como um espaço de construção e difusão de saberes compartilhados, faz parte do aparato que dá suporte estrutural para a sociedade administrada, no sentido do progresso material e difusão de ideologias, admite-se igualmente sua relevância, indispensável para a superação do estado de alienação que possibilite o exercício da democracia. Não tencionamos menosprezar as determinações da estrutura econômica, mas, em perspectiva crítica, compreender que a educação formal possibilita também, pela reflexão e autorreflexão, a consciência das contradições presentes na cultura, capaz de identificar a condição de heteronomia.

Objetivamente, a violência na escola é fenômeno antigo que se conserva através do tempo. Nas últimas décadas, vem sendo relatada outra forma de violência no ambiente escolar que tem tomado dimensões cada vez maiores, diferenciando-se nas suas características básicas. O *bullying* diz respeito às atitudes intencionais, agressivas e recorrentes por parte de agressores, geralmente colegas da vítima, sendo essa uma definição pioneira elaborada pelo pesquisador norueguês Dan Olweus no início da década de noventa (FANTE, 2011). Trata-se de um tipo de intimidação violenta, seja ela física,



psicológica ou moral, que expressa uma relação assimétrica de poder entre os agressores e suas vítimas. Pesquisas sistematizam as tipologias, sintomas, causas e consequências, tanto para as vítimas como para os agressores, classificam também quem são os alvos, os agressores, os expectadores, bem como os tipos de ações intimidatórias (FANTE, 2011; SILVA, 2010; MALDONADO, 2011).

O conhecimento sobre o *bullying* vem evoluindo significativamente, dando margem a questionamentos sobre o próprio conceito. Alguns pesquisadores questionam sua legitimidade, considerando as análises como interpretações clínicas distanciadas dos aspectos socioculturais, que implicam em orientações e intervenções para o enfrentamento restritas a proposições instrumentais ou compensatórias no âmbito da escola, que mais se aproximam de manuais convencionais a serem seguidos pelos professores. É como se o *bullying* se explicasse por si mesmo, sem considerar as tensões geradas pelo contexto social. Diniz (2011) o considera um neologismo paradoxal: é potente para descrever o que guarda silêncio ou é velado, mas tem um componente moral embutido, na medida em que não permite explicitar de imediato a que se referem as ações dos agressores, como quando falamos de racismo, homofobia e capacitismo. Isso mascara as tensões sociais existentes, pondo luz apenas nas classificações e prescrições. Em relação à sexualidade, por exemplo, falar em *bullying* na escola se torna mais palatável e naturalizado do que o uso da expressão homofobia, que confronta a cultura escolar heteronormativa (LIONÇO; DINIZ, 2009).

Antunes e Zuin (2008) argumentam que embora os estudos sobre o *bullying* mencionem a determinação dos aspectos culturais, os mesmos não são problematizados, demonstrando a aparente neutralidade do conceito que provoca uma separação entre o fato observado, sua descrição e o contexto social: “as práticas e violência nas escolas devem ser compreendidas por meio da análise social, das formas de organização e das forças objetivas da sociedade, e de como tais forças se materializam e se calcificam nos sujeitos que se desenvolvem neste meio” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 40). Nesse sentido, percebe-se a proximidade entre *bullying* e preconceito quando nos reportamos às relações sociais contemporâneas, impeditivas para a convivência com o diferente e que podem ameaçar a estabilidade psíquica dos indivíduos.

Para Crochík (1996; 1997), o preconceito é uma atitude ou disposição individual que se expressa por atitudes hostis a um alvo específico, notadamente contra minorias que representam diferenças. É uma atitude que deriva do objeto e envolve expectativas e desejos que o preconceituoso não admite em si próprio. Sendo uma atitude, tem como formas de ação a discriminação, marginalização e segregação. O *bullying* é também uma forma de ação, assim como o preconceito, mas necessariamente não responde a uma motivação



relacionada a uma contraposição a partir de estereótipos, portanto não tem um alvo definido, além da suposição de fragilidade da vítima. É uma prática equivalente à frieza, indiferença e desejo de destruir o outro frágil: “é a negação de toda e qualquer identificação possível com o alvo, tal negação não significa ausência de paixão, mas seu sufocamento; a justificativa racional, nesse caso, é de que o outro não lhe diz respeito” (CROCHÍK, 2015, p. 31).

O *bullying* escolar é o mais destacado pelos estudiosos entre os tipos classificados, envolvendo principalmente alunos que cursam os anos finais do ensino fundamental. Tendo como perspectiva de que o particular reflete o todo, a escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a observação das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. É possível saber sobre seus processos internos e quais são suas variáveis sem perder a perspectiva macro dos condicionantes sociais. Nela os protagonistas expressam seus interesses e necessidades, não apenas relacionados ao ensino e à aprendizagem, pois outras dimensões políticas e subjetivas também se manifestam.

Pesquisadores com esse interesse têm utilizado diversos caminhos para compreender a organização da escola a partir de referenciais da sociologia, vendo como os elementos culturais vinculam-se com a estrutura social e também como são determinantes para a conformação das relações sociais. É preciso reiterar que a racionalidade neoliberal se compraz com o culto aos fatos sem a percepção das contradições sociais. O bloqueio do pensamento crítico, possível de desvelar a vida constantemente ameaçada, induz aos comportamentos hostis, não possibilitando a elaboração do medo que impede a experiência de encontro com o outro diferente de si.

Nesse contexto, um dos caminhos para o entendimento sobre os processos do *bullying* escolar é a identificação das percepções docentes sobre o fenômeno, considerando sua produção e reprodução no próprio espaço onde ocorre. Afinal, os professores são mediadores implicados na situação das agressões e na forma como o evento é tratado. Muitos encontram dificuldades para lidar com os conflitos na sala de aula, sendo eles próprios, por vezes, vítimas de comportamentos discentes inadequados. Por obrigatoriamente se encontrarem próximos dos estudantes, ocupam posição privilegiada na observação das formas de socialização entre os alunos. Ademais, o crescimento expressivo do *bullying* indica ser necessário intensificar as reflexões sobre as causas, as formas de expressão e sob qual perspectiva os professores buscam equacionar os encaminhamentos dados pela escola.

Assim, com o objetivo de entender os processos que envolvem o *bullying* na escola, foi realizada em Salvador (BA) a pesquisa “Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade”, cujos dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas com



professores e aplicação de questionários aos seus alunos do nono ano de quatro escolas públicas¹. Neste artigo, recorte da pesquisa ampla, teremos como foco a compreensão dos docentes sobre o *bullying*, destacando a forma como o definem, se conseguem identificar tais atos na escola e como caracterizam o perfil dos alunos que praticam e sofrem *bullying*. Todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com aportes quantitativos realizada em quatro escolas públicas, aqui identificadas pelos numerais 1, 2, 3 e 4. O critério principal para seleção foi a identificação de alunos com deficiência matriculados em turmas do nono ano.

Quanto aos instrumentos de coletas de dados, foi utilizado um roteiro de entrevistas semiestruturado, aplicado a doze professores, e um questionário destinado aos alunos das turmas do nono ano das escolas, totalizando 121 alunos. A amostra compreendeu, portanto, estudantes e docentes das quatro escolas públicas pesquisadas. Entendemos que a articulação de dados quantitativos e qualitativos complementa a análise, favorecendo a compreensão dos resultados, numa perspectiva mais ampliada.

Algumas informações das escolas pesquisadas, bem como o perfil dos professores se encontram no Quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização das escolas e perfil dos professores

Escola	Oferta	Período de funcionamento	Matrículas	Quant. Turmas	Alunos com deficiência	Possui SRM*	Professor/a	Sexo	Idade	Tempo na escola	Tempo de docência
E1	Ensino Fund. Anos finais Ensino Médio	Matutino Vespertino	644	16	36	Sim	P1	F	53	10	23
							P2	M	54	07	25
							P3	F	47	13	28
E2	Ensino Fund. Anos finais Ensino Médio	Matutino Vespertino Noturno	1.560	27	26	Não	P4	F	55	17	18
							P5	F	41	05	10
							P6	M	55	01	25
E3	Ensino Fund. Anos finais	Matutino Vespertino	650	19	23	Sim	P7	F	52	14	18
							P8	M	54	16	30
							P9	F	50	02	31
E4	Ensino Fund. Anos finais Ensino Médio	Matutino Vespertino Noturno	1929	50	100	Sim	P10	F	43	07	17
							P11	F	31	02	05
							P12	F	48	04	27

*Sala de Recursos Multifuncionais.

Fonte: dados da pesquisa, 2016-2019.

Ressalta-se que um dos instrumentos utilizados para caracterização das escolas permitiu aferir o grau de inclusão a partir dos aspectos gerais e arquitetônicos da escola, bem como das situações pedagógicas identificadas.

A análise revelou que todas as escolas obtiveram baixos índices de inclusão,

¹ Esta pesquisa tem a coordenação geral do Prof. José Leon Crochick e vem sendo desenvolvida por pesquisadores em instituições de ensino superior no Brasil, Argentina, México, Portugal e Espanha.



considerando o escore estabelecido, principalmente por não pontuarem em itens básicos, a exemplo de rampas e banheiros adaptados. As Escolas 1 e 2 destacam-se por casos de violência estudantil, confirmados por professores. As Escolas 3 e 4 apresentam uma ambiência pedagógica bem organizada, com professores e gestores que se mostram comprometidos com ações contrárias às manifestações de preconceito e violência. Essa particularidade, talvez, influencie no comportamento do alunado, o que permite maior disponibilidade e empenho na atuação pedagógica e de gestão.

Os dados quantitativos coletados por meio de escalas e formulários, aplicados a 121 estudantes, possibilitaram verificar o grau de adesão a um tipo de pensamento autoritário, a autonomia dos estudantes e a manifestação de preconceito e quantificar a violência escolar separada nas categorias de maus-tratos e *bullying* (sofridos e praticados), além de identificar as hierarquias oficiais e não oficiais. Neste artigo, usaremos alguns desses dados relacionando-os às concepções dos professores.

Compreensão sobre o *bullying*: definição, por que ocorre, identificação na escola

Ao indagarmos sobre a definição de *bullying*, vocábulos como violência, preconceito e agressão apareceram no discurso dos docentes. Somente quatro professores abordam outras características, além da expressão de manifestação agressiva e violenta, considerando a repetição como traço diferencial do *bullying*. Notamos, assim, que não há uma apropriação do conceito. P12 foi quem melhor caracterizou o *bullying* ao afirmar: “*é qualquer persistência no ato de menosprezar, de ridicularizar; mesmo sabendo que está fazendo mal ao outro, ou não sabendo, assim, porque alguém disse*”. Observa-se a compreensão da professora sobre o *bullying* como algo consciente de quem pratica, porém podendo também ser algo indiferente, expressão da frieza como afirmam Crochík (2015) e Dias, Dadico e Casco (2020).

Foi possível identificar uma compreensão naturalizada sobre o *bullying* na resposta dada por P6, ao afirmar ter conhecimento sobre a ocorrência do *bullying*, porém considerando como se fosse algo trivial: “*eles são muito cruéis em determinadas coisas, mas são eles ali, né? Entendeu? Eles brigam entre eles mesmos, eu vejo nesse sentido, não vejo como uma espécie de... porque hoje em dia é modismo, tudo é bullying né*”? Análoga a essa percepção, há a compreensão do *bullying* enquanto brincadeira entre os estudantes, algo inerente a adolescência, mas que só agora recebe esse rótulo. A compreensão expressa



uma forma de pensamento que não vai além das aparências, somente descrevendo o existente de forma parcial e recortada. Silva e Bazon (2017) consideram que professores tendem a banalizar as agressões por não se encontrarem suficientemente sensibilizados para o combate ao *bullying*. Além disso, influenciam negativamente os estudantes, na medida em que toleram comportamentos violentos em sala de aula.

Mesmo considerando que o debate acerca dos mecanismos psíquicos e sociais responsáveis pelo *bullying* vem crescendo significativamente no Brasil, ainda é possível verificar a compreensão equivocada que associa o *bullying* a uma forma de brincadeira. Os estudos de Lopes Neto (2005), Silva et al. (2013), Silva et al. (2017) e Dias, Dadico e Casco (2020) indicam que essa compreensão pode ser recorrente tanto entre estudantes quanto professores.

Conforme Crochík e Crochík (2017, p. 22), “na atitude de se considerar o *bullying* como brincadeira, os valores da força e da virilidade podem ser destacados em detrimento dos direitos humanos e do desenvolvimento da sensibilidade”. Os valores destacados no trecho associam-se a dupla hierarquia (oficial e não oficial) definida por Adorno (1995), especificamente a não oficial, que está mais relacionadas ao *bullying* e, por isso, merece uma atenção maior das escolas.

Entendemos que as alternativas de combate ao *bullying* perpassam pelo reconhecimento dos elementos que o definem. Nesse sentido é fundamental que concepções simplistas e causais sobre esta forma de violência sejam superadas, sobretudo pelos professores. Nessa perspectiva, não é possível desconsiderar os efeitos da pseudoformação, que tem como uma de suas características marcantes a ausência da teoria e compreensão pontual acerca dos fenômenos, sempre analisados de forma fragmentada, descolados da compreensão do contexto social que gera as desigualdades.

Os três professores da Escola 1 mostram-se críticos aos modos de vida dos alunos atribuindo características como valores deturpados, famílias desestruturadas, permissividade e, também, a relação com o tráfico de drogas. Trevisol e Campos (2016, p. 278), em trabalho que analisa a compreensão de professores sobre o *bullying*, relatam que “a convivência familiar do educando é citada como um fator primordial para a ocorrência de tais situações”. Desse modo, há um direcionamento de desconfiança para o estudante com atributos específicos, suas escolhas e sua família. Repetidamente, os docentes alegam que os alunos não estudam, não leem, não tem cultura, com destaque também para a falta de responsabilidade e da liberdade excessiva. Com frequência, reportam-se, sob uma ótica moralista, à precariedade das condições de vida dos alunos.

Quatro professores indicaram a família como gênese da violência: para P1 “as



peças agem e reagem de acordo com o ambiente em que elas vivem, muitos não têm família, crescem desagregados, os pais não assumem as responsabilidades dos filhos”; P7 afirma que “é uma questão de estrutura familiar”; para P9 “o *bullying* começa dentro da própria família” e P12 refere-se “à base de formação familiar, na formação que antecede a escola”. Os discursos contêm juízos classificatórios que coincidem com a moralização dos fenômenos sociais condizentes ao que é proferido pela mídia. Ninguém menciona acontecimentos positivos ocorridos na escola. Com frequência, as falas dos professores possuem um tom de superioridade, que promovem um distanciamento em relação aos seus alunos. Como afirmam Abreu e Costa (2019, p. 25), “em nenhum momento, os professores se incluem na cadeia de fatores que constituem as formas de violência presentes na escola”. Prosseguem os autores ainda, alertando para certo distanciamento e passividade dos professores, não atribuíveis à totalidade, reveladores do estado de heteronomia que os eximem de responsabilidades para atuação e combate ao *bullying* nas suas escolas.

A dificuldade para identificação de alguns professores com esses alunos resulta numa atribuição indevida de que estes são sujeitos não merecedores de importância ou credibilidade, levando a uma situação de fragilidade na relação, fortalecendo assim o outro como negação. De forma predominante os entrevistados manifestam-se criticamente sobre a cultura jovem contemporânea, são censores da corrupção política, reivindicam direitos sociais como cidadãos, identificam injustiças e desigualdade, mas ainda são percepções muito alinhadas às perspectivas moralizadoras e higienistas que não possibilitam reflexão, levando a uma atuação mais propriamente disciplinar, isenta de responsabilidades na formulação de uma escola de qualidade.

Nesse mesmo sentido, identificamos a narrativa de culpabilização da vítima quando dois professores consideram serem os estudantes que têm definidas suas orientações sexuais homoafetivas, responsáveis pela discriminação ou agressão sofridas: “*muitas vezes, é ele ou ela que dá margens para isso, eles contribuem também para os atos. [...] porque eles mesmos não se respeitam*” (P4); “*os próprios homossexuais aqui, eles levam os outros a fazerem isso, instigam, sabe? Provocam esse tipo de brincadeira, de risadinha, entendeu?*” (P5). Esse entendimento pressupõe que assumir uma orientação sexual, destoante da heteronormativa, intenciona agredir o outro ou desrespeitá-lo, ensejando respostas hostis ou agressivas dos que se percebem ameaçados em função de uma outra expressão da sexualidade.

Quanto a ter conhecimento sobre manifestações de *bullying*, apenas uma professora disse nunca ter presenciado, sete confirmaram com assertividade, três ratificaram sob condicionantes (“*só uma vez, mas resolveu*”; “*não nessa escola*”; “*sim, de forma leve*”) e uma



não assumiu ter testemunhado, para posteriormente admitir (“*bullying? não sei, não, não...que eu presenciasse não; infelizmente, ele existe, sim...*”). Pode-se deduzir por essas falas que para os professores existe *bullying* em grau elevado nessas escolas, o que não corrobora com os dados encontrados sobre o *bullying* praticado e sofrido nas referidas escolas: a maior frequência deu-se na Escola 2, com 4 casos.

Ao argumentar sobre o desconhecimento de casos de *bullying* na escola um professor afirmou sentir-se inábil para o reconhecimento ou identificação de *bullying*, uma vez que considera a necessidade de legitimação por parte de um/a psicólogo/a ou outro profissional vinculado/a ao Serviço de Orientação Educacional (SOE). Frente ao posicionamento do professor percebemos a importância dada a uma certificação especializada compulsória quando, de fato, a mobilização por meio de expedientes pedagógicos junto a outros colegas docentes, direcionando um olhar atento em torno de um caso específico, pode resultar na condução de ações institucionais e comprometimento dos envolvidos.

Os professores da Escola 1 identificaram um caso de violência sexual na escola e um de assédio moral e sexual a uma aluna surda pelo seus colegas de classe. No segundo caso, um professor convocou a Ronda Escolar, programa da Polícia Militar responsável pela vigilância às escolas, que autuou todos os alunos envolvidos. Tal atitude foi muito criticada pelos demais professores que se posicionaram avessos ao encaminhamento dado por considerarem transferência de autoridade do professor para um agente externo, tido como disciplinar e autoritário, sem que, no entanto, alguma outra proposta fruto de um planejamento coletivo tenha sido lançada. Parece que a responsabilização de atos infratores no âmbito da escola constitui-se em dilema ético para os professores, uma vez que criticam o comportamento dos discentes mas não buscam desenvolver ações efetivas que envolvam o entendimento sobre o que favorece as ocorrências de violência. Isso pode também ter relação com a formação docente, cujo modelo vem sendo cada vez mais alinhado aos projetos educacionais neoliberais que não aprofundam as análises sobre as relações sociais, imputando aos próprios alunos a responsabilidade sobre suas ações. Assim, a pseudoformação os impede de refletir sobre a ação profissional e identificar os fatores que a influenciam, ao tempo em que impulsiona o pensamento estereotipado e o preconceito.

As causas atribuídas pelos professores para as práticas de *bullying* nas escolas pesquisadas relacionam-se a aspectos diversos, tais como a falta de punição aos agressores, e os valores veiculados pela mídia, que elege um discurso e uma norma atribuindo critérios para o que deve ser considerado melhor, gerando competição em torno de ideias, territórios, posições e narrativas. As características individuais dos que praticam *bullying* são destacadas como determinantes por uma das professoras, neutralizando assim



a influência da sociedade no comportamento humano. Contudo, foi mencionado por P3 que “a sociedade reforça as diferenças e essas diferenças é que muitas vezes causam o bullying. Então, a gente tem que saber e respeitar as diferenças”. Por um lado, a professora admite a diversidade por outro demonstra uma rigidez na compreensão da diferença vista como anormalidade, desvio ou, no máximo, como tolerável, desde que invisibilizada. Outra professora enunciou em sua resposta, que a manifestação do *bullying* relaciona-se também com a vontade de imitar o outro, sendo esse comportamento pautado em modelos valorizados, difundidos socialmente na cultura. Essa pode ser uma forma que alguns estudantes escolhem para aproximação do que consideram referência de poder ou hierarquia.

De forma mais particular, duas formulações nos chamaram atenção quanto à compreensão dos professores sobre as causas do que consideram *bullying* na escola. A primeira pertinente aos alunos surdos quando discriminados pelos colegas ouvintes por receberem um apoio diferenciado dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Isso nos alerta para algumas práticas de atendimento especializado nas escolas que podem estar convertendo-se em experiências propícias à exclusão ou inclusão precária dentro do sistema inclusivo. A outra enfatizada por P5, que observa a hierarquia de gênero nas aulas de educação física, onde os alunos tendem a atuar e experimentar mais por já terem o estímulo socialmente valorizado desde criança: “os pais liberam os meninos para ficarem nas ruas e as meninas não, ficam em casa com a bonequinha [...] é boneca, panelinha, brinca ali sentadinha, não correm, não suam [...]”. Ou seja, é a própria sociedade que gera e difunde os tabus sexuais e padrões conservadores que colaboram para a construção da sexualidade e dos corpos masculinos e femininos normatizados. Nesse âmbito, o silenciamento reitera a heteronormatividade que segrega alunos e alunas. Em relação às aulas de Educação Física, parece existir uma relação importante entre ser destaque nesta disciplina e ser indicado como agressor, bem como ser considerado com mau desempenho e ser alvo de agressões.

Consideramos relevante ressaltar que os fatores relacionados ao bullying mostraram-se evidentes para os professores entrevistados, entretanto as argumentações sobre o que gera tal violência tendem a ser fragmentadas, sem as devidas conexões com o contexto histórico, social e político onde se insere a escola. Como salientamos acima, embora os professores sejam críticos ao sistema educacional, o foco recai na violência individual, ocultando as mediações sociais e os pressupostos sóciopolíticos constitutivos do indivíduo.



Perfil dos alunos praticantes do bullying, segundo os professores pesquisados

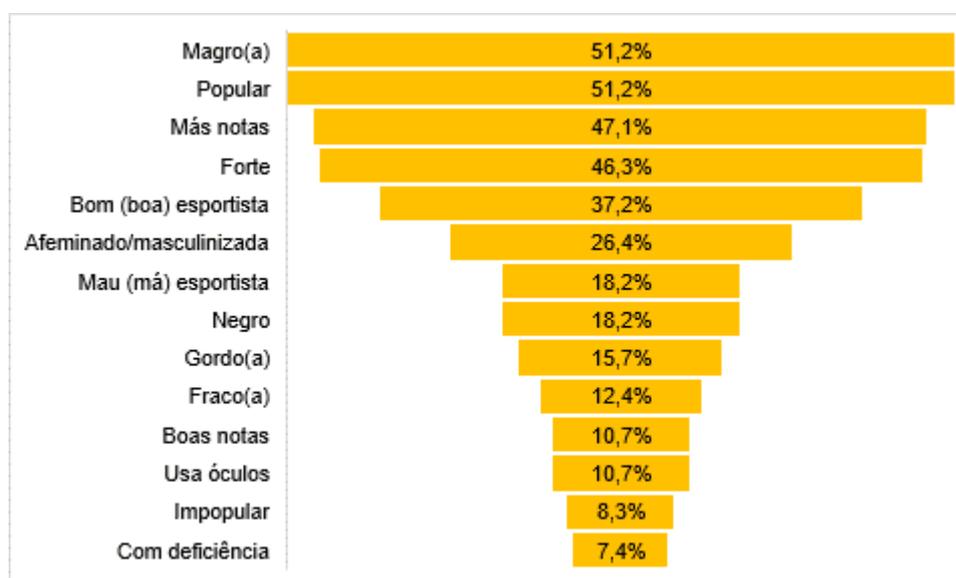
Questionamos aos docentes qual o perfil dos agressores e das vítimas do *bullying*. Entre os doze respondentes, as justificativas acerca do perfil do agressor estão alinhadas com resultados de outras pesquisas: os alunos populares, os considerados com boa estética corporal, e baixo rendimento escolar (CROCHÍK et al., 2018; CROCHÍK; CROCHÍK, 2017; CROCHÍK, 2015).

Em relação à popularidade, P2 afirma:

[...] é classe média, baixa, eles são os populares, são esses que as gurias as vezes querem até ter uma relação, o que é pior. São péssimos, são péssimos [...]. Todos filam as aulas pra ficar na quadra. O que é que eu posso fazer? [...] São os mais esteticamente, é, no padrão da sociedade né, belos como se fala né? Apresentáveis, tal. (P2, grifos nossos).

P2 destaca que os autores da agressão tendem a ser populares. Para Fante (2005), na maioria das vezes, o agressor instiga a violência na intenção de tornar-se popular. Dois docentes delinearam o perfil do agressor como sendo alunos revoltados e com baixo rendimento escolar. Já para os estudantes pesquisados, as principais características atribuídas ao alunos agressores podem ser visualizadas na Figura 1:

Figura 1 – Perfil dos agressores segundo os estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2016-2019).

Entre os professores pesquisados também ficou evidenciado que os conflitos familiares ou a ausência dos pais no processo formativo desses estudantes têm centralidade



no comportamento violento dos agressores.

Quando nós vamos, assim, investigar um pouquinho a situação, aqueles que, vamos dizer assim, **são os cabeças da situação, têm sérios problemas familiares. Então, muitas vezes eles agem e exercem uma certa liderança negativa, para descontar os problemas que eles têm.** Nós temos diversos alunos que têm problemas seríssimos, desde violência dentro de casa, até abuso que já sofreram. (P10, grifos nossos).

Sobre o papel da família e sua relação com o perfil do agressor do *bullying*, Lopes Neto (2005) destaca que as condições familiares adversas podem estimular o comportamento agressivo em crianças. Além disso, o autor reconhece que relações familiares pouco afetivas, a agressividade, bem como o excesso de permissividade e tolerância também têm relação com o comportamento do agressor. Monteiro et al. (2017, p. 1325) estimam que “a possível exposição de infantes a episódios de violência familiar, caracterizados muitas vezes por um estilo autoritário, é consistente com alto risco de envolvimento em comportamentos de *bullying*”.

P7 chama atenção para um aspecto fundamental na dinâmica que envolve os atores do *bullying*: o agressor também precisa de cuidados.

O agressor, pra mim ele tem o perfil de um aluno que realmente sofre alguma coisa. Principalmente, ele não tem uma certa estrutura familiar. Aí ele chega na escola e quer descontar nas pessoas o que ele sente. **Pra mim ele é uma pessoa que também precisa de cuidados, que precisa ser levado a sério, conversar, explicar pra ele, porque ele é mais digno de pena do que o agredido, pra mim.** (P7, grifos nossos).

O relato do docente supracitado suscita uma reflexão importante acerca dos papéis ocupados no *bullying*: a vítima, em decorrência das repetidas formas de violência a que é submetida em casa ou em outros espaços sociais, pode vir a ser o agressor do *bullying* e reiniciar esse ciclo de violência. É fundamental compreendermos esse aspecto, pois muitas vezes esse estudante reproduz a violência sofrida. Nesse sentido, Crochík (2015, p. 38) destaca que “algumas vezes, o alvo é também agressor”. A pesquisa de Silva et al. (2012) identificou que os alunos agressores também são vítimas em sua maioria. Ainda a respeito da mobilidade de papéis envolvendo os atores do *bullying*:

Tão importante quanto identificar reduções significativas na vitimização ou agressão, é também localizar a mobilidade das crianças e adolescentes entre as diferentes condições, de modo a se verificar quantos deixaram de ser agressor ou vítima. São informações relevantes, uma vez que a quantidade de vítimas pode diminuir significativamente e não ser acompanhada por uma redução significativa na quantidade de vitimização, pois apesar de estarem em menor número, podem sofrer agressões em maior intensidade (SILVA et al., 2018, p. 520).



Para P1, o perfil dos agressores está relacionado ao bom desempenho nas disciplinas escolares. A opinião desta docente está na contramão do que seus colegas professores pensam, do que indicam os alunos pesquisados, bem como do que as pesquisas revelam acerca do perfil dos agressores: estes estudantes geralmente têm desempenho escolar ruim, aproximando-se, portanto, dos valores da hierarquia não oficial. Convém destacar que os professores pesquisados apontam características relacionadas ao agressor de forma fragmentada. Nenhum deles apresentou uma resposta mais fundamentada, capaz de descrever com maior exatidão o perfil dos agressores. Entre os fatores elencados, nada foi mencionado sobre as condições objetivas que geram desigualdades e fomentam a violência.

O perfil das vítimas segundo os docentes pesquisados

Os docentes pesquisados falaram sobre as características que definem as vítimas do *bullying*. Para P9, os homossexuais são alvos em potencial. De acordo com a docente, “a característica do homossexual é que ele sempre é a vítima”. Souza, Silva e Faro (2015) investigaram a relação entre *bullying* e homofobia. De acordo com os autores, o papel de alvo foi mais recorrente entre os meninos que se declararam homoafetivos do que no grupo total dos participantes. Os resultados da pesquisa de Magalhães et al. (2019) acerca do *cyberbullying* indicaram que as agressões se efetivam por meio de comunicações de conteúdo homofóbico. A homossexualidade, enquanto característica atrativa para as agressões, chama a atenção para uma forma de preconceito que parece não surgir apenas de alguns estudantes, mas também de alguns professores, visto que se observa a dificuldade em abordar o tema na sala de aula e discuti-lo. Há uma espécie de silenciamento exposto. Abordar a questão da homossexualidade, muito necessária na escola e no enfrentamento da prática de *bullying*, encontra resistência por parte de professores e tal relutância se ancora também no exposto:

De algum modo, não saber sobre essas comunidades parece que funciona como uma espécie de garantia de que o/a estudante irá preferir ser heterossexual. Acrescenta-se a esse quadro a ideia de que se uma pessoa fala, de modo simpático, sobre gays e lésbicas, ela se torna suspeita de ser homossexual. Tais sentimentos acabam sendo represadores dessas discussões. (LOURO, 2014, p. 142).

Na escala de manifestação de preconceito presente nos questionários dos estudantes, o item que aparece de forma mais significativa revela que os alunos não convidam para suas casas as pessoas que consideram afeminadas. Este dado indica o medo de ser associado, perante as famílias, com sujeitos que não seguem o padrão



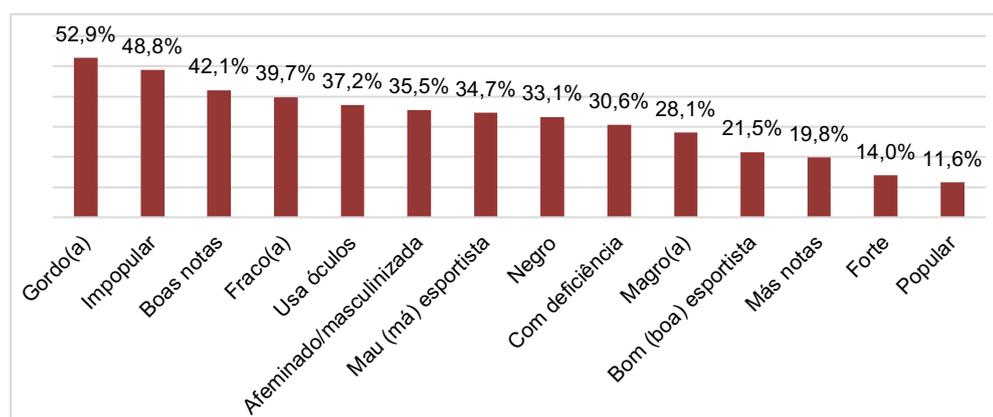
heteronormativo.

Como se vê, as amarras do preconceito são fortes, de tal forma que inibem a ação educativa e reflexiva necessária para se problematizar a temática e provocar nos estudantes um pensamento crítico emancipatório. A própria experiência com o diverso, tão essencial para acionar mudanças perceptivas acerca da relação com o outro, deixa de ser referência, sendo fundamental para mudanças atitudinais e de visão de mundo. Nesse sentido, a potencialidade do espaço escolar formativo e transformador deixa de ser, possivelmente, usufruído enquanto função emancipatória, inclusive perdendo-se oportunidades de identificar o preconceito e possibilitar debates.

P2 considera que os alvos do *bullying* são os melhores alunos, aqueles que possuem alguma deficiência, os gordos e os alunos que apresentam “odor ruim”. Convém destacar que os dados do nosso estudo, obtidos na escala de maus-tratos e *bullying*, não relacionam os alunos com deficiência como alvos do *bullying*, embora essa seja a percepção de P2 e P3.

P3 destaca serem as vítimas das agressões os “meninos que têm uma atenção maior” dos professores da sala de apoio, sugerindo, assim, que são os alunos com deficiência. No entanto, as características das vítimas descritas por P2 também foram observadas no estudo de Dias, Dadico e Casco (2020). Os autores entrevistaram universitários com o objetivo de compreender aspectos psicossociais relacionados ao *bullying* durante a vida escolar destes estudantes. Os entrevistados designaram algumas características às vítimas do *bullying*: “ser considerado/a homossexual (6 menções), *nerd*, negro/a ou gordo/a (5 menções), ser pobre (4 menções), ter mau cheiro (3 menções) [...]” (DIAS; DADICO; CASCO, 2020, p. 55). A indicação de P2 é semelhante às características principais atribuídas à vítima, manifestadas pelos alunos da nossa pesquisa.

Figura 2 – Características da vítima de maus-tratos e/ou *bullying*, segundo os estudantes



Fonte: dados da pesquisa (2016-2019).



A Figura 2 mostra que os estudantes pesquisados indicaram o aluno com deficiência e os melhores alunos como um dos principais alvos. Contudo, os dados dos questionários dos alunos não mostram correlação entre a indicação na hierarquia oficial e a indicação como alvo de *bullying* ou com maiores índices de maus-tratos, como mostra a Tabela 1. A inexistência dessa correlação corrobora os dados encontrados por Crochík e Crochík (2017).

Tabela 1 – Correlação de Spearman entre indicação na hierarquia escolar oficial e violência escolar

	MAUS-TRATOS SOFRIDOS	ALVO DE <i>BULLYING</i>
Melhores em sala de aula	0,01	0,09

Fonte: dados da pesquisa (2016-2019).

Outro aspecto que merece ser enfatizado diz respeito ao número de vezes que P3 cita o termo “brincadeira” em seu relato. Convém destacar que ao descrever os agressores do *bullying*, ela também relacionou as agressões à mera brincadeira. Seja no papel de vítima ou agressor, P3 relaciona as ações do *bullying* à brincadeira.

Uma das docentes pesquisadas destaca a fragilidade das vítimas do *bullying*. Vejamos seu relato:

Bem, os que sofrem bullying, coitados! Eles ficam acuados, eles ficam reféns e eles se lançam no professor, no diretor, no vice-diretor, eles ficam assim! Bem, influenciam na personalidade deles; muitas das vezes, sabe o que acontece, sabe o que eu percebo também? Eles, aí o que que acontece, eles ao invés de pegar recorrer a quem de direito, ao professor muitas das vezes, ao vice-diretor, ao diretor, muitas das vezes eles ficam na mão do... porque ali, sempre tem um chefe, entende? Dentro daquele local, da sala de aula, tem sempre alguém que comanda, quem causa o bullying, tem ali a pessoa causadora, que... tipo assim, que lidera, esse que lidera tá ali e aí que o professor tem que saber como lidar com ele, porque se descobre, não é fácil, você não pode ficar inimiga dele. O profissional tem que saber levar esse chefe que está comandando, você tem que identificar mas você tem que ter tato, para poder identificar e tentar conquistar ele, para ele não continuar fazendo isso. (P4, grifos nossos).

Na primeira parte de seu relato, a docente destaca a fragilidade da vítima. Descreve o papel de comando do agressor e as estratégias de enfrentamento adotadas pelos professores para se aproximar dele, no intuito de cessar a violência. Mais uma vez destacamos a compreensão simplista, por parte dos sujeitos pesquisados: P4 desconsidera as condições sociais objetivas geradoras de violência. O conhecimento fragmentado em relação às características do *bullying* e a imprecisão ao relacionar este tipo de violência a brincadeiras típicas de adolescentes também foram verificados no estudo de Silva et al.



(2013).

Lopes Neto (2005) alerta sobre os efeitos físicos e emocionais de curto e longo prazo causados pelo *bullying*. P5, ao falar do perfil das vítimas, lembra das marcas que o *bullying* lhe deixou pelo simples fato de usar óculos: “[...] são coisas que marcam, você vê assim, eu já passei dessa fase, mas isso ficou em mim, se eu não tivesse sido trabalhada um tempo depois, aquela coisa de ser chamada de quatro olhos lá atrás, se eu tivesse deixado me levar mais, talvez isso tivesse me levado a um processo pior”.

Os aspectos trazidos por P5 dialogam com os resultados de vários estudos acerca dos danos psicológicos desencadeados nas vítimas do *bullying*. Para Lopes Neto (2005, p. 168), “pessoas que sofrem *bullying* quando crianças são mais propensas a sofrerem depressão e baixa autoestima quando adultos”. O estudo de Dias, Dadico e Casco (2020) revelou que as vítimas apontaram para importantes formas de sofrimento como depressão, retraimento e introversão. Os dados do nosso estudo corroboram os acima apresentados ao observarmos a frequência das respostas dos alunos sobre como se sentem ao sofrer maus-tratos e/ou *bullying*.

Considerações finais

Este estudo combinou análise de dados qualitativos provenientes de entrevistas com professoras/es e alguns dados quantitativos obtidos dos seus alunos, indicando que há uma identificação do *bullying* na escola proveniente de um conhecimento fragmentado em relação ao fenômeno, porém, deixando escapar elementos necessários a uma conceituação mais assertiva. Nesse sentido, o *bullying* é confundido com atos de indisciplina, brincadeiras de adolescentes, preconceito, agressões eventuais e outros tipos de violência, o que dificulta a deliberação de ações necessárias ao seu combate. Ter um suposto conhecimento sobre o que é *bullying*, suas consequências e saber identificar se o aluno é vítima, provocador ou expectador são habilidades importantes, mas não suficientes para o enfrentamento por meio de intervenções pedagógicas não restritas ao contexto em que ocorreu o evento.

É importante que concepções simplistas sejam superadas por meio de reflexões envolvendo as situações específicas, porém considerando as determinações e condicionamentos sociais. Os professores parecem acreditar na violência escolar como um evento exógeno, desconexo da escola. Atribuem aos aspectos sociais e individuais as motivações dos atos de violência, sem a percepção da função social da escola, o que demonstra uma compreensão fragmentada sobre a realidade dos alunos.

Foi possível ainda constatar a abordagem que alimenta a percepção de que está na



família a gênese da violência, associada à crítica sobre os modos de vida e a precariedade das condições sociais dos alunos, numa espécie de moralização dos fenômenos sociais. Tal distanciamento manifestado pelos professores os coloca no topo da hierarquia escolar, contribuindo para o silenciamento acerca da violência na escola, sobretudo a sofrida pelos alunos mais vulneráveis.

Duas indicações feitas pelos professores em relação aos alunos em situação de inclusão nos chamaram atenção. A primeira consideração de que a discriminação aos estudantes surdos se dá em função do apoio diferenciado dado pelos professores especialistas, o que demanda a atenção dos educadores para a forma como está sendo realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os alunos com deficiência não foram considerados alvo do *bullying* nem pelos estudantes nem pela maioria dos professores pesquisados. Estes últimos também destacaram a fragilidade das vítimas e os efeitos emocionais a curto e longo prazo provocados pelo *bullying*.

Quanto à segunda indicação, constatamos que a percepção dos professores de que os alunos homossexuais sofrem muita violência parece ser proveniente também daqueles que não abordam a questão, resultando num silenciamento explícito. Estes alunos foram citados como vítimas em potencial do *bullying*.

Quanto ao perfil do agressor, os docentes apontaram os alunos populares, com baixo rendimento escolar e os que são reconhecidos pela boa estética corporal. A percepção dos pesquisados está em consonância com o que outros estudos revelaram sobre o perfil do agressor do *bullying*. Para os estudantes que fizeram parte da pesquisa, características como popularidade, notas ruins, ser forte e bom esportista estão entre as mais citadas para caracterizar o agressor. Considerando o exposto, é possível afirmar que existem pontos de aproximação entre a percepção dos docentes e alunos pesquisados no que tange às características do agressor.

Um aspecto que consideramos relevante diz respeito à percepção de um dos pesquisados acerca da troca de papéis entre os atores do *bullying*: para a docente, precisamos estar atentos e cuidar do agressor, visto que ele pode reproduzir na escola a violência sofrida em casa ou em outros espaços.

Cabe registrar que os resultados aqui apresentados fazem parte de um campo complexo, envolvendo diversas variáveis e que trazem um recorte de uma realidade específica. Entretanto, indicam elementos que nos permitem pensar que a violência é um fenômeno social global, que se amplia cotidianamente e que afeta a escola, já que esta é reflexo da sociedade que faz parte. Assim, a escola que também é (re)produtora da violência também tem potencial para ser espaço de “educação para a contradição e para a



resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

Referências

- ABREU, Diego; COSTA, Valdelúcia Alves. Experiências docentes com inclusão e bullying: um estudo sobre violência escolar. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 20-49, set./dez./2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2820>. Acesso em: 5 mar. 2020.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CROCHÍK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima; FRELLER, Cintia Copit; CORREA, Alex Sandro; CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró. Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201710167836.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.
- CROCHÍK, José Leon. CHOCHÍK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar**: uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.
- CROCHÍK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. **Movimento** – revista de educação, ano 2, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/270/218>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.
- CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas psicol.** [online], v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996. Disponível em:



http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2020

DIAS, Marian Avila Lima; DADICO, Luciana; CASCO, Ricardo. Relatos de participação no *bullying*: tipos e consequências. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p.49-69, jan./abr./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3106>. Acesso em: 2 abr. 2020.

DINIZ, Débora. **Homofobia e bullying na escola**. 2011. Disponível em: <http://www.bulevoador.com.br/2011/11/homofobia-e-bullying-na-escola/>. Acesso em: 2 jul. 2015.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas-SP: Verus, 2005.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

LOPES NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAGALHÃES, Mariana; CAMEIRA, Miguel; RODRIGUES, Liliana; NOGUEIRA, Conceição. *Cyberbullying* e comunicação de teor homofóbico na adolescência: estudo exploratório das suas relações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v23/2175-3539-pee-23-e195825.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e cyberbullying**: o que fazemos com o que fazem conosco? São Paulo: Moderna, 2011.

MONTEIRO, Renan Pereira; MEDEIROS, Emerson Diógenes de; PIMENTEL, Carlos Eduardo; SOARES, Ana Karla Silva; MEDEIROS, Hermógenes Acácio de; GOUVEIA, Valdiney Veloso. Valores Humanos e *Bullying*: idade e sexo moderam essa relação? **Trends in Psychology - Temas em Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 1317-1328, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tpsy/v25n3/2358-1883-tpsy-25-03-1317.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Carla Elizabeth; OLIVEIRA, Ricardo Vigolo de; BANDEIRA, Denise Ruschel; SOUZA, Diogo Onofre de. Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/09.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.



SILVA, Jorge Luiz da; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; BAZON, Marina Rezende; CECÍLIO, Sálua. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v65n1/v65n1a09.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SILVA, Jorge Luiz da; BAZON, Marina Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 615-628, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28082>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SILVA, Jorge Luiz da; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; ZEQUINÃO, Marcela Almeida; LIZZI, Elisângela Aparecida da Silva; PEREIRA, Beatriz Oliveira; SILVA, Marta Angélica Iossi. Resultados de Intervenções em Habilidades Sociais na Redução de Bullying Escolar: Revisão Sistemática com Metanálise. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 509-522, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tpsy/v26n1/2358-1883-tpsy-26-01-0509.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

SILVA, Pedro Fernando; FRELLER, Cíntia Copit; ALVES, Lucas Stefano; SAITO, Gabriel Katsumi. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 44-56, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150129>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SOUZA, Jackeline Maria; SILVA, Joilson Pereira; FARO, André. Bullying e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 289-297, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00289.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 275-283, maio/ago. 2016.

Recebido em: 18/09/2020
Aceito em: 15/03/2021