

O bullying narrado por educadores de escolas de Ladário-MS: um “olhar” pela Teoria Crítica

Isabella Fernanda Ferreira*, Nivaldo Alexandre de Freitas**

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os dados de uma pesquisa local sobre o bullying vinculada ao projeto de pesquisa “Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade”, de abrangência nacional e internacional, que contou com financiamento do CNPq. A pesquisa tem como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade e alguns autores que investigam o bullying. Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que foram entrevistados doze professores que ministram aulas para o nono ano de duas escolas municipais. Os resultados indicam que poucos docentes identificam o bullying e reconhecem os agentes envolvidos, bem como têm dificuldade em pensar medidas para combatê-lo. Conclui-se que, embora haja avanços importantes no modelo de educação inclusiva, é preciso seguir na busca por elementos que envolvam os responsáveis pelo ensino em sala de aula na perspectiva da inclusão, o que inclui o enfrentamento a toda forma de violência escolar.

Palavras-chave: *bullying*; preconceito; violência.

Bullying narrated by school educators in Ladário-MS: a “view” based on Critical Theory

Abstract

This article aims to present data from a local survey on bullying linked to the research project “School Violence: Discrimination, International Bullying and Responsibility”, which was funded by CNPq. The research has the Critical Theory of Society as a theoretical reference, in addition to some authors who research bullying. This is qualitative research in which twelve teachers who teach classes for ninth grade classes in two municipal schools were interviewed. The results show that few teachers identify bullying and recognize the agents involved, as well as they have difficulty thinking about measures to combat it. The study concludes that it is necessary to continue the search for elements that involve teachers in the perspective of inclusion, which includes opposing all forms of school violence, although there are important advances in the model of inclusive education.

Keywords: *bullying*; prejudice; violence.

El bullying narrado por educadores escolares en Ladário-MS: una “mirada” por la Teoría Crítica

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar datos de una investigación local sobre bullying vinculada al proyecto de investigación “Violencia escolar: discriminación, bullying y responsabilidad”, de alcance nacional e internacional,

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/CPAN. Uma das fundadoras da Rede Nacional de Pesquisa dividida pelas cinco regiões do país “NEXOS – Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar”. Líder do “NEXOS – Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Centro-Oeste/Norte”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5356-5767>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6891470849689258>. E-mail: bella.fernandaferreira@gmail.com

** Doutor em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Rondonópolis do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu/UFR. Pesquisador do “NEXOS – Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Centro-Oeste-Norte”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9900-4041>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7697583593525598>. E-mail: nivafreitas@gmail.com

que fue financiado por el CNPq. La investigación tiene como referente teórico la Teoría Crítica de la Sociedad y algunos autores que investigan el bullying. En cuanto al método, se trata de una investigación cualitativa en la que se entrevistó a doce profesores que imparten clases de noveno año de dos escuelas municipales. Los resultados indican que pocos profesores identifican el bullying y reconocen a los agentes involucrados, así como tienen dificultad para pensar en medidas para combatirlo. El estudio concluye que existen avances importantes en el modelo de educación inclusiva, pero que es necesario continuar en la búsqueda de elementos que involucren a los docentes en la perspectiva de la inclusión, que incluye la lucha contra todas las formas de violencia escolar.

Palabras clave: *bullying*; prejuicio; violencia.

Introdução sobre a pesquisa “Violência escolar, discriminação, *bullying* e responsabilidade nas escolas municipais de Ladário – MS” e o desafio da inclusão na escola

Este artigo trata de um dos muitos produtos científicos decorrentes de uma pesquisa de característica coletiva, interdisciplinar e com fundamentos epistemológicos ancorados na Teoria Crítica da Sociedade — ou também denominada pela academia como Escola de Frankfurt. Esse estudo apresenta resultados e análises de uma pesquisa local que é parte constitutiva de uma investigação de dimensões nacional e internacional. Nesse sentido, está inserido no processo de pesquisa sintetizado nas seguintes palavras:

A Pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade nas escolas municipais de Ladário - MS”, coordenado localmente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/PPGE/CPAN [...] vincula-se ao projeto de pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, coordenado (inter)nacionalmente pelo professor Dr. José Leon Crochík. O Projeto coletivo foi aprovado pelo CNPq junto à Chamada Cidadania, Violência e Direitos Humanos, tendo início em fevereiro de 2018 e duração prevista de 35 meses. A pesquisa envolve 28 pesquisadores de 14 instituições públicas de ensino superior das cinco regiões do Brasil e de quatro cidades de outros países, a saber: Argentina, Espanha, Portugal e México, que investigaram inúmeras escolas do Ensino Fundamental. [...]. Seu caráter inovador está na produção de instrumentos de coletas de dados com ineditismo na área de estudos em Teoria Crítica da Sociedade. Nesse sentido, foram construídas diferentes escalas como também foi realizada a adaptação da Escala do Fascismo produzida para a pesquisa realizada nos Estados Unidos (EUA) que originou a obra “A personalidade Autoritária” de Theodor W. Adorno. [...]. No que concerne ao impacto social da pesquisa, podemos destacar a construção de um banco de dados sobre as escolas investigadas, assim como a construção de inúmeros observatórios de violência escolar ligados diretamente às instituições superiores de ensino responsáveis pelo desenvolvimento das inúmeras pesquisas locais, das redes escolares investigadas, assim como a produção de cartilhas sobre prevenção à violência escolar. E, por fim, damos destaque à evidência em relação à internacionalização que se encontra no trabalho de investigação, juntamente com pesquisadores de outros países. (FERREIRA; MARTINS; LIMA, 2021, p. 2-3).

Respeitando a tradição da teoria crítica da sociedade em defender filosoficamente processos de investigação científica que sejam de característica coletiva, interdisciplinar e que não seja dissociada da pesquisa social empírica, nossa pesquisa de característica local teve como temática a identificação e o combate ao *bullying* e ao preconceito como violências presentes em ambientes escolares, e tendo como objetivo geral realizar a verificação e a análise do preconceito e do *bullying* manifestados em escolas municipais do município de Ladário no estado de Mato Grosso do Sul, especificamente em salas de aula de nono anos que possuíam alunos regularmente matriculados em situação de inclusão. Para atender a esse elemento que apresenta ideia central do estudo, fez-se necessária a realização de:

[...] um mapeamento sobre quantas e quais unidades escolares tinham alunos com deficiência no nono ano do ensino fundamental. O município possui cinco unidades escolares e foram identificados alunos com deficiência no nono ano em apenas duas unidades escolares. Nesse sentido, a pesquisa foi delimitada somente às unidades em que foram identificados alunos com deficiência no nono ano. Logo, os sujeitos da pesquisa foram: professores e alunos do nono ano do ensino fundamental de duas escolas públicas municipais de Ladário - MS. O universo dos educadores que participaram da pesquisa é constituído por dois coordenadores pedagógicos, dois professores de Língua Portuguesa, dois de Artes, dois de Educação Física e pelos alunos de duas salas de aula de nono ano. Uma das unidades possui duas salas de nonos anos e em cada uma há um aluno com deficiência, sendo que um tem Síndrome de Down e outro, Epilepsia e transtorno hipercinético, ambos têm indicação para fazer acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Na outra unidade, há apenas um aluno com deficiência auditiva que além de fazer acompanhamento no AEE, tem uma professora intérprete de libras (FERREIRA; MARTINS; LIMA, 2021, p. 2-3).

Para a realização desta nossa investigação o presente artigo traz análises específicas referentes às entrevistas realizadas com os professores, visando compreender, por meio da teoria crítica da sociedade, as falas dos docentes referentes aos processos de *bullying* vivenciados nas salas de nono ano em escolas municipais de Ladário – MS, selecionadas para a realização da pesquisa com o objetivo de suscitar o que Adorno (1995) conceituou de inflexão diretiva ao sujeito como possibilidade de resistência ao *bullying* nas escolas e, desse modo, colaborando com a inclusão escolar.

Das reflexões de Adorno (1995) pode-se depreender que a educação para a competição entre pessoas fortalece a violência na sociedade. Já a formação que promove experiências formadoras é capaz de propiciar a convivência entre pessoas, o que atualmente

consideramos como objetivo da educação inclusiva. Por isso, as reflexões da teoria crítica são propícias para se pensar esse modelo de educação.

Sobre a educação inclusiva brasileira, afirma Tiballi (2003) que:

[...] não podemos afirmar que a ideia de inclusão seja recente entre os educadores deste país. Recente é a versão atualizada do termo e o desencadear de um movimento educacional que, assim como os anteriores, propõe o novo como condição necessária de adequação da escola às exigências mais recentes e sempre renovadas do mundo globalizado. Como sabemos, sempre que a sociedade capitalista entra em crise, a escola é chamada em seu socorro (p.206).

Esta abordagem da autora nos leva a refletir que a área de educação, de alguma forma, considerou a questão da inclusão em suas discussões. Porém, há necessidade de discutirmos se isso tem ocorrido de forma satisfatória, pois ao longo do tempo a educação – atrelada às exigências de uma lógica mercadológica capitalista – foi mais excludente do que inclusiva. Hoje percebemos quão limitadas e tímidas ainda são as práticas inclusivas, apesar de serem contempladas por lei e por políticas públicas específicas.

Mantoan e Valente (1997) consideram que as transformações necessárias para um real processo de inclusão são diversas e complexas. Tais transformações trazem em seu bojo questões pedagógicas, gestão e organização escolar, sem citar as repercussões éticas e culturais que devem suportá-las.

Ainda que haja uma significativa população de pessoas com deficiências sendo atendida nas escolas, as políticas públicas ainda não se concretizam adequadamente, ou seja, a inclusão ainda não é uma realidade. Em Mazzotta (1996, p. 68), encontramos que “[...] as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação”. De acordo com a citação do autor, é confirmado que embora existam mecanismos que propiciem o desenvolvimento da educação inclusiva, o quadro real ainda não contempla satisfatoriamente as suas necessidades.

Para Moreira e Candau (2003, p.161) a escola sempre tenta homogeneizar a sua dinâmica interna. Isso ocorre porque, no entendimento dos autores, a escola possui muita dificuldade em lidar com a diferença e a pluralidade, realizando um movimento institucional de tentar silenciar e neutralizar por meio da padronização. Entretanto, considerar as especificidades trazidas pela diversidade e pelas diferenças decorrentes do cruzamento de

culturas constitui o grande desafio para conquistarmos a inclusão social de todos os sujeitos no ambiente escolar.

Nessa forma ideológica de funcionamento da engrenagem da construção do saber, percebemos que a educação tem um grande papel de formação para a cidadania. Isto evidencia certa necessidade de dar maior ênfase aos valores humanos, trazendo a importância de uma sólida formação de base. Freire (1993, p. 35-36, grifos do autor) auxilia-nos a refletir:

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. [...] Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais —redondo, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade*.

Auxiliando-nos a refletir sobre essa “Unidade na Diversidade” anunciada por Freire (1993), o Conselho Federal de Psicologia pontua que o processo educativo para a diversidade é axiológico, ou seja, trata-se de um processo que envolve “todas as pessoas indistintamente, envolvendo todos os grupos que historicamente foram excluídos da sociedade e incluídos de forma marginal nos diferentes espaços educacionais brasileiros” (CRP, 2009, p. 13). Uma das violências que impedem esse processo inclusivo nas unidades escolares é a ocorrência de Bullying nas relações pessoais.

O BULLYINGE A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O fenômeno *bullying* foi estudado na década de 1970 por Dan Olweus, na Noruega e na Suécia, com uma pesquisa nacional em que 130.000 alunos, de 700 escolas, responderam um questionário que enfocava situações de vitimação/agressão (TORO; NEVES; REZENDE, 2010). O interesse em torno da questão logo se ampliou para outros países escandinavos e, no final de 1982, foi noticiado o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos no norte da Noruega, que teria sido motivado por casos de maus-tratos no ambiente escolar. Esse fato, aliado aos estudos de Olweus, gerou grande tensão e repercussão, atingindo toda a população (FANTE, 2005) e resultando na criação de um programa de intervenção nos estabelecimentos de ensino (SOUZA; ALMEIDA, 2011), que contou com o envolvimento de professores e pais, visando à conscientização sobre o problema, além de promover apoio às vítimas (STARR, 2005).

Há vários contextos em que este tipo de violência está identificado, documentado e estudado. O *bullying* pode ocorrer no local de trabalho, dirigido a pessoas com limitações físicas, cognitivas e/ou com outras deficiências; existe o *bullying* religioso, étnico ou de gênero; o *bullying* nas prisões e em determinadas categorias profissionais (como a dos advogados, médicos e enfermeiros). Como um reflexo da sociedade em que estão inseridas, os ambientes educacionais são espaços onde ocorrem manifestações de comportamentos intolerantes que podem evoluir para situações de *bullying* em meio educativo (VENTURA, A.; VICO; VENTURA, R., 2016).

Ristum (2010) afirma que os estudos pioneiros de Dan Olweus (1997), realizados na Noruega, têm servido como referência para outros estudiosos de diversas nacionalidades sobre o tema. Conforme Olweus (1997), o *bullying* escolar era compreendido como ataques repetidos de um aluno dominador sobre um outro estudante vitimizado.

Carlos (2015) expõe que em 1997 surgiu a primeira definição de *bullying*, na qual era identificada como o momento em que alguém “está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas” (OLWEUS, 1997).

Inicialmente, as pesquisas incluíam apenas as agressões físicas e verbais, consideradas “formas diretas” de *bullying*. Entretanto, à medida que o fenômeno se tornou mais observado e conhecido, percebeu-se que estavam sendo deixadas de lado outras formas igualmente importantes de agressão, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis ou por ação mediada por terceiros, as chamadas “formas indiretas”, cujas ocorrências mais frequentes são comentários (“fofocas”), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, excludente ou organização de exclusão social que interdita a integração do aluno em um grupo de pares (FONTAINE; RÉVEILLÈRE, 2004).

Seja direto ou indireto, o *bullying* se caracteriza por três critérios: 1. comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação (RISTUM, 2010).

De modo geral, conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado; e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas

diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras (RISTUM, 2010).

Segundo Carlos (2015), temos dois modelos conceituais do *Bullying*: o “modelo de Processamento da Informação Social” e o “Modelo da Teoria da Mente”. Em síntese, considerando-se o que é consensual nas várias definições, podemos reconhecer o *bullying* escolar nas situações em que um aluno, ou um grupo de alunos, causa intencionalmente e repetidamente danos a outro(s) com menor poder físico ou psicológico. Esta assimetria de poder se faz presente mesmo quando só existe na percepção da vítima, que se sente incapaz de reagir à agressão (RISTUM, 2010).

A prática do *bullying*, está ligada a diversos fatores como ambiente familiar, intolerância às diferenças encontradas no próximo, a questão da sexualidade, do *multiculturalismo*, da pluralidade religiosa, em muitos casos por questões de cor/raça e mal desenvolvimento da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem.

A escola muitas vezes tende a taxar o aluno indisciplinado como *bullyingnista*, sendo que ele tende a não se comportar corretamente em sala de aula e o faz sem agredir o próximo; desse modo, estará se “autoprejudicando” (SILVA; GOMES; LIMA, 2017).

Diversos são os formatos de violências que envolvem crianças e adolescentes na sociedade. No Brasil, a violência assumiu grande importância pela sua magnitude, gravidade, impacto social e capacidade de vulnerabilizar as vítimas e suas famílias. As crianças, os adolescentes e os jovens estão entre os grupos populacionais mais vitimizados pela violência. Entre eles, destacam-se a violência intrafamiliar, a violência na escola e a violência na comunidade (MALTA *et al.*, 2014).

Trata-se de uma questão mundial que implica em sérias consequências para todas as pessoas e para o futuro, pois, de acordo com o psicólogo José Pedra, traz prejuízos à formação emocional e socioeducacional dos indivíduos, além de contribuir para a produção, em larga escala, de cidadãos estressados, deprimidos, com baixa autoestima, baixa capacidade de autoaceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de autoafirmação e de autoexpressão, além de outras sintomatologias como doenças psicossomáticas e psicopatologias graves (SOUZA; ALMEIDA, 2011).

Por todo o exposto acima, autores como Ventura, Vico e Ventura (2016) afirmam que o conceito de *bullying* requer uma visão tridimensional que considere tanto as vítimas, como os agressores e os espectadores nas intervenções preventivas ou de solução do problema. Entretanto, para a Teoria Crítica da Sociedade, a violência escolar necessita ser compreendida para além dessa visão tridimensional, já que ela tem relação com a violência social.

Apenas uma abordagem que considere todos os elementos envolvidos no *bullying* pode combater este tipo de violência eficazmente (VENTURA; FANTE, 2015). A agressividade nem sempre aparece de maneira explícita nos comportamentos. Na maioria das vezes ela se manifesta através de “brincadeiras”, implicâncias, deboches, difamações, intolerância, sobretudo entre crianças e adolescentes, e nem sempre chega ao conhecimento dos pais e professores.

O *bullying* compromete a socialização, que pode ser entendida como um processo que implica na assimilação da cultura, dos valores, dos hábitos, das crenças do grupo em que o sujeito está inserido. Segundo Krüger (1986, p. 43), “socialização é um processo de preparação das pessoas para o desempenho de papéis sociais”, que são vivenciados de várias maneiras. Este desempenho favorece o ajustamento da pessoa a situações diversas no seu dia a dia, permitindo que aprenda, entre outras coisas, as normas de convivência, a linguagem e os costumes do grupo. A família, por sua vez, é quem inicia a pessoa nesses ensinamentos, pois é o primeiro grupo no qual ela vive esta experiência (OLIVEIRA, 2015).

Nem toda a situação de conflito, conduta disruptiva, indisciplina ou violência ocorrida em ambiente escolar pode ser considerado *bullying*, mas este último é o tipo de violência que pode causar maiores danos à saúde física, emocional e psicológica das crianças e jovens (VENTURA; VICO; VENTURA, 2016).

O processo de escolarização desempenha papel fundamental no processo de constituição do indivíduo. Segundo Sawaya (2002), a escola parece portar funções variadas, entre elas: função social, ao compartilhar com a família a educação de crianças e jovens; função política, quando contribui na formação do cidadão; e função pedagógica, na medida em que funciona como local privilegiado para transmissão e construção de conhecimento.

Toro, Neves e Rezende (2010) afirmam que o tema *bullying* apresenta-se como importante fenômeno a ser compreendido e contextualizado, já que a escola ainda é um ambiente pouco explorado como local perpetuador da violência. Entretanto, as manifestações

de violência na escola caracterizam um problema grave e complexo, um tipo visível de violência juvenil (LOPES NETO, 2005).

A violência no âmbito escolar pode ser dividida em duas modalidades. A primeira se refere aos atos de vandalismo contra a escola, danificando o patrimônio escolar e os bens de funcionários. A segunda focaliza as agressões físicas e verbais entre os estudantes ou aquelas direcionada aos professores e funcionários (SPOSITO, 2002). Zaluar e Leal (2001) também destacam dois tipos de violência na escola: física, muitas vezes cometida por bandidos e traficantes nos arredores e no bairro onde se encontra a escola, uma violência extramuros; e a violência exercida pelo poder das palavras, que danificam o sujeito psicologicamente. O segundo tipo de violência se refere à violência intraescolar, em que, por meio de palavras, o indivíduo ofende, discrimina, humilha o outro, estabelecendo, assim, relações de poder (TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

O padrão de violência na escola tem sofrido modificações. Na década de 1980, eram mais comuns atos de vandalismo contra o patrimônio, com depredações e invasões aos prédios. Nos anos 1990, tornaram-se mais frequentes as agressões interpessoais, principalmente entre alunos (SPOSITO, 2001).

Além das alterações na compreensão da violência, ocorreram modificações significativas no modo de lidar com ela. Para Adorno e Lamin (2006), até os anos 1980 as violências físicas não consideradas graves eram resolvidas na própria escola. Nas últimas décadas, porém, as ocorrências de atos violentos passaram a ser registradas na delegacia. A instituição escolar passou a contribuir, portanto, para o aumento dos índices estatísticos da violência. Por meio dessa intervenção, um problema social passa a ser encarado como uma questão de denúncia e repressão, alienando a sociedade e o grupo escolar de uma discussão mais dinâmica e profícua.

Se a educação pode exercer papel fundamental para a construção de novas formas de sociabilidades, mais democráticas e solidárias, favorecendo a autonomia e a formação do sujeito crítico, o controle e a repressão parecem reafirmar um modelo retrógrado. O uso de rótulos na escola dificulta a socialização de conhecimentos historicamente acumulados. Os rótulos geram expectativas negativas e limitam as ações do educador, não contribuindo para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno (TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

Fante (2005) indica haver pouca conscientização sobre o *bullying* nos meios educacionais, evidenciando o despreparo para lidar com a violência, que é negada ou encarada como “normal” entre os educadores e que os professores não estão capacitados para diferenciar *bullying* de brincadeiras.

Sendo assim, após apresentadas essas considerações iniciais sobre nosso tema de investigação, as etapas da pesquisa e seu contexto, bem como sua metodologia e anúncio de seu referencial teórico de análise, continuamos as análises e considerações a respeito dos dados coletados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As entrevistas realizadas em duas escolas da rede municipal de ensino de Ladário, no final de 2018, portanto antes da pandemia de Covid-19, tiveram como enfoque entender como professores e coordenadores identificam questões relacionadas ao *bullying*: se reconhecem a sua existência nas escolas, bem como a motivação para sua prática; quem e como são os agressores e as vítimas; e como concebem o combate a esta forma de violência e qual seria o papel da gestão escolar nesse debate. Ao analisar as entrevistas de doze participantes percebemos grande similaridade nas respostas, o que nos levou a reuni-las em três grupos de questões para a análise. Em cada grupo apresentamos e discutimos as concepções dos professores e coordenadores, apontando semelhanças e diferenças nas respostas e buscando, quando possível, alguma comparação entre as duas escolas. Das doze participantes, duas professoras estão na função de coordenação pedagógica; três são professoras de Português; três são de artes; outras três são de Educação Física; e uma professora atua na sala de recursos AEE.

Existência do *bullying* na escola e sua motivação

Neste grupo apresentam-se as respostas referentes à existência do *bullying* na escola e sua motivação. Sobre a identificação desta forma de agressão no ambiente escolar, apenas quatro dos doze participantes apontaram a sua presença constante; três disseram não existir *bullying* na escola e cinco disseram existir apenas alguns poucos casos raros. Dos quatro participantes que apontaram a presença do *bullying*, um pertence à escola A e três à escola B.

Dos cinco participantes que apontaram a existência de casos raros de *bullying*, um pertence à escola A e quatro à escola B.

Acerca da motivação para o *bullying*, os professores apresentaram um entendimento bastante reducionista da questão, sem fazer referências à violência social ou fazendo de forma bastante superficial. Trouxeram explicações que reduzem o fenômeno à culpabilização da família ou a questões individuais, como falta de conhecimento; simples prazer de agredir; falta de alimento; reproduzem na escola a violência que sofrem em casa.

Apenas dois participantes (da escola B) mencionaram questões sociais presentes na motivação:

Participante 5: [...] a questão social que tem bastante alunos já com idade avançada que não dá né, pra ficar na escola, aí não dá pra tirar. Mas eles acabam ficando, mas quando atinge a idade tem que sair, ir pra noite, no EJA fazer outra série.

Participante 10: Eu acho que acontece mais por questão social, deles mesmos aqui. Eles não têm pra onde ir, aqui você não vê uma quadra, um campo de lazer, pra eles, não tem nada que ofereça algo diferente, uma cultura, até mesmo uma questão religiosa.

Em seguida fica mais claro que o que a participante se referia por uma ‘questão social’ dizia respeito ao que cada estudante fazia (ou não fazia) fora da escola, por intermédio de alguma instituição, como a igreja, por exemplo. Assim, a violência é entendida como coisa de quem não tem algo para fazer fora da escola, ao para “se entreter”:

Participante 10: Agora o pessoal aqui está mais entrosado, tem igreja aqui, tem o pessoal dos Adventistas que vem pra conversar com os jovens, estão levando eles, encaminhando, mas assim, pra falar a respeito da situação, falta mais é isso: alguma coisa para eles se entreterem.

Nota-se que a referência ao social, quando feita, foi superficial. A violência presente na sociedade e sua relação com a da escola não foi mencionada por nenhum professor.

Sobre os alunos em situação de inclusão, na escola A todos os participantes disseram não haver *bullying*. Na escola B, cinco disseram não haver e três disseram haver.

Participante 6: E, se eles percebem, assim que a criança tem alguma dificuldade, eu em todo o meu tempo de magistério, pouca situações que eles vieram ajudar o colega, geralmente, isso a gente não interfere, eles ficam gracejando né, ou então acha que aquele é burrinho mesmo né, então, e como a gente tá trabalhando com a inclusão, a gente tenta da atenção pra criança

que tem mais dificuldade, e aí a gente percebe também que eles ficam com ciúmes né, eles acham que aquele que é burrinho tem que ficar de lado, de canto, esquecido, e se a gente vai ajudar, dar mais atenção, eles ficam inquietos, eles ficam assim, a gente vê fica incomoda né, porque ele esse problema, eles excluem né, acham que o outro tem que ser deixado de lado, né? E a nossa orientação, o nosso estudo, nosso direcionamento é pra inclusão.

O participante relata situação de *bullying* ao narrar que os estudantes “ficam gracejando” do colega em situação de inclusão. Há também a descrição de situações de preconceito, em que há segregação, como se evidencia em falas como “eles acham que aquele que é burrinho tem que ficar de lado, de canto, esquecido”. Na entrevista, o participante também não apresenta resistência à designação de “burrinho” dada pelo grupo ao estudante em inclusão.

Outro participante, também da escola B, descreve situação de *bullying*:

Participante 12: Os alunos em situação de inclusão acabam sendo uma das vítimas por chamar a atenção e o dito aluno normal não compreender o porquê daquela deficiência e acaba constrangendo o colega.

Em outra entrevista, o participante dá a entender que ocorrem situações de *bullying*, mas que parece haver alguma margem para o seu combate:

Participante 10: Aqui eles têm uma coisa que, um cuidado, assim: eles falam só que depois acho que eles caem em si e se colocam no lugar dele “e se fosse eu?”, e se fosse... Aqui por exemplo nos nonos anos tem dois deficientes, deficientes em “termos”, um é mais intelectual o outro é mais mental você não vê muita diferença porque o entrosamento deles, são até os mais queridos até. Porque aqui tem surdo. Tem o G.... que não fala de uma vez, mas mesmo assim eles interagem, eles participam, eles são bem presentes na vida dos alunos.

Difícilmente a atitude de colocar-se no lugar do outro poderia ser conquistada sem a convivência com a diferença, mas, infelizmente, isso ainda é insuficiente para a inclusão. A fala do participante oscila entre apontar o *bullying* e a situação em que os estudantes em situação de inclusão “são até os mais queridos”, o que pode configurar proteção excessiva, outra face do preconceito, já que eles não seriam vistos como iguais.

É importante notar o fato da maioria dos participantes não identificarem situações de *bullying* ou apontarem apenas casos raros quando se trata dos estudantes em situação de inclusão. Na escola A houve um relato de sua existência frequente, mas não direcionado aos estudantes em situação de inclusão. Nos demais, nenhum relato de *bullying* foi apresentado. Já

na escola B, como apontado acima, há três relatos de situações de *bullying* direcionado ao estudante em situação de inclusão, enquanto cinco relatam não haver.

Corroborando com o que já foi indicado aqui, por meio de Fante (2005) e Pereira (2009), os entrevistados mostram certa fragilidade na formação docente no que se refere à identificação do *bullying*, de seus agentes e às medidas necessárias para seu enfrentamento. Isso não significa, de maneira alguma, colocar nos professores a responsabilidade pela violência na escola, já que estes também são parte de uma sociedade violenta e seria um erro atribuir-lhes algo que se refere aos limites das políticas públicas de educação, inclusive no que compete à formação docente. Cabe pensar, como sugere Crochík (2020), que é preciso defender a superação do termo “educação especial” na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva já que isso favorece a manutenção de uma cisão na educação. A ideia central da educação inclusiva é que ela consiste na observância de toda singularidade, mas, ao insistir na ideia de uma educação especial, abre caminho para os professores justificarem que não foram preparados para essa situação, o que acaba levando a um conformismo institucional em torno das demandas por inclusão. É preciso que as questões centrais da educação inclusiva, que abrangem também o combate à violência, sejam amplamente discutidas desde a formação inicial docente e que façam parte da pauta cotidiana de todas as escolas, de forma que os professores se sintam parte, e, com isso, também responsáveis pela efetiva educação inclusiva. Isso requer, claro, o apoio de políticas públicas que incentivem as secretarias de educação a proverem as escolas com as condições necessárias para que o professor possa assumir a educação inclusiva como única perspectiva possível.

Isso tudo, como será visto a seguir, também afeta a possibilidade de identificar quem são os agressores e as vítimas do *bullying*.

Quem são os agressores e as vítimas do *bullying*

Ao se perguntar sobre quem são os agressores, as respostas se concentraram principalmente em apontar os que não têm boa estrutura familiar; os repetentes, os mais velhos; os que querem chamar a atenção; os que já sofreram violência em casa; e cinco participantes não souberam responder ou forneceram respostas muito vagas.

Ao se perguntar sobre as vítimas, as respostas fornecidas foram: estudantes com melhor formação familiar; os mais quietos (3 relatos); os diferentes; os mais novos; os que não se expõem nas aulas; os obesos (3 relatos na escola 2); PcD (1 relato na escola 2, professora do AEE); os bons alunos. Quatro participantes deram respostas vagas ou não souberam responder.

Sobre os participantes que não souberam responder é coerente com o fato de sequer identificarem a violência na escola.

Os participantes trazem elementos que descrevem a dupla hierarquia descrita por Adorno (1995): a hierarquia escolar, representada pela ideia de melhores alunos e piores alunos quanto aos conteúdos das disciplinas escolares, e à hierarquia corporal, representada por noções como força e esperteza, relacionados à adaptação à sociedade. O fato de três participantes na escola B apontarem o *bullying* contra obesos faz lembrar aquela diferenciação feita por Crochík (2015), já citada aqui, entre preconceito e *bullying*. Neste último, basta haver alguma característica que destaque o sujeito em relação à média de seu grupo para ser eleito como vítima.

Horkheimer e Adorno (1985) apontaram que esta sociedade não se reproduz sem a dominação dos mais fortes sobre os mais fracos. A dominação encontra-se no próprio princípio civilizatório. Marx (1984) também apontou o fato de que a hierarquia presente no social se reflete em outras instâncias da sociedade.

Cabe notar que a instituição escolar voltada apenas à educação para a adaptação tende a valorizar o desempenho intelectual, fomentando, também, uma hierarquia na qual o desenvolvimento intelectual é incentivado em nome de um melhor desempenho do sujeito em relação ao seu concorrente no mercado. Nesse caso é preciso apontar a contradição entre a aprendizagem escolar e a noção de formação humana para a autonomia e contrária à violência.

Com base em Laval (2019), já citado anteriormente, a escola hoje visa “finalidades que interessam” à lógica econômica, que coloca o conceito ideológico de eficiência como algo central, incentivando a competição, não a convivência. Isso acentua a ideia de hierarquia escolar.

Souza (2009), ao criticar a ideia de meritocracia, aponta que a ideologia que sustenta a lógica econômica faz com que tudo aquilo que é social seja esquecido no individual, ou seja, o sujeito é visto como o único responsável pelo seu destino nessa sociedade, o que

acaba justificando a hierarquia, dentro e fora da escola, e a própria ideologia da meritocracia, elementos de uma terrível justificação da desigualdade:

O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade. Nesse sentido, toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada. É isso que permite que se possa culpar os pobres pelo próprio fracasso. [...] O “esquecimento” do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual, que em última análise justifica e legitima todo tipo de privilégio em condições modernas (SOUZA, 2009, p. 43).

É importante que a escola seja um espaço para o esclarecimento acerca dessa hierarquia, que acaba tendo efeitos na justificação dessa ordem social excludente.

Combate ao *bullying*

Se não houve identificação acerca do *bullying* e sobre seus agentes, não seria possível esperar noções desenvolvidas acerca de seu combate. As respostas se concentraram em “conversa com os pais” e em “medidas a serem tomadas pela gestão da escola”, “mais projetos”, tudo de maneira um tanto vaga:

Participante 2: Acho que tem que ser um trabalho conjunto né? A escola, os alunos e a família também que é essencial nisso, porque a família que tem que dar mais base mais forte de conversar com os seus filhos para que essa prática não venha a ocorrer e as escolas serem mais duras nas suas punições né?

A questão da punição apareceu diretamente na fala de quatro participantes. E sempre as respostas vieram associadas à família, como se a violência residisse apenas nelas.

O relato a seguir aponta a necessidade de uma assistente social para combater o *bullying*, mas sem justificar a necessidade desse profissional. Também mencionou, como vários participantes também o fizeram, a necessidade de a gestão desenvolver “projetos” na escola, como envolvendo arte e cultura, mas sem mais especificações:

Participante 5: Aqui? Eu acho mais uma assistência social, assim no sentido de coisas de fora. Virem palestras, mais informação, até mesmo projetos [...] só que aqui desde quando a gente começou fazer um projeto de arte e cultura o ano passado começou a dar resultado, só que eles vão ficando dispersos, eles enjoam logo da situação e outras coisas também.

O professor de educação física afirmou que a questão do *bullying* é trabalhada em suas aulas, mas não mencionou como isto se dá:

Participante 7: Na verdade é trabalhado, em matéria de todos os professores inclusive eu dentro da educação física a gente já trabalha a questão do *bullying* que não pode acontecer, que não pode ser feito. Então eu acho que ficou pra fazer é palestra, teatro, esse tipo de coisa.

É interessante notar que três professores de educação física foram entrevistados, mas nenhum citou a possibilidade do uso do esporte para a reflexão sobre a violência, assim como sua potencialidade para a promoção da identificação com o mais fraco, já que houve indicações que são estes, muitas vezes, vítimas de *bullying*.

Adorno (1995, p. 127) lembra a ambiguidade presente no esporte e sugere que ela seja refletida e tais reflexões sejam aplicadas às atividades esportivas:

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos. É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambiguidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma.

O momento da educação física seria propício para pensar em ações em que o efeito contrário à barbárie pode ser incentivado, ao passo que a agressão, a brutalidade e o sadismo também possam ser combatidos em situações reflexivas. Especialmente, a adesão a coletivos deve ser problematizada. Crianças e jovens, para amparar-se da insegurança de um eu em formação, encontram auxílio em coletivos, em meio a uma sociedade que exalta a força e a vitória. Adorno (1995) considerava que o enfrentamento da barbárie dependia de se contrapor ao poder cego de todos os coletivos, resistindo a eles por meio do esclarecimento.

A única resposta, entre os participantes, que trouxe elementos mais concretos para pensar o combate à violência foi a professora que trabalha no AEE. O fato de ela trabalhar mais próximo aos estudantes com deficiência provavelmente lhe possibilita, além de conhecer melhor estes estudantes, pensar também na relação deles com os demais:

Participante 12: Na minha concepção os professores têm que trabalhar mais em sala fazendo algo que inclua esses alunos a sentirem e se colocar no lugar

do outro para refletir sobre o assunto, tem que se ter mais profissionais para trabalhar a reflexão com palestras, teatros, vídeos etc.

A mesma tendência de respostas baseadas na ideia do diálogo com estudantes e familiares se observa quanto ao papel atribuído aos gestores, segundo os participantes. Novamente, vê-se a ideia de que o gestor deve tentar de alguma forma tocar a família, pois ela é a responsável pelo estudante “trazer desestruturação” para a escolar:

Participante 11: É conversar mais com eles o que falta e isso, né? Profissionais. Não digo os familiares porque com eles é difícil você não vai conseguir, mas com os alunos, sim, aí eles levam, né, o que eles ouvirem aqui eles levam pra casa o problema que o que eles ouvem de lá de casa eles trazem pra cá podia ser o inverso, né, eles levarem instrução pra casa e não trazer desestruturação pra escola, né.

Outro participante entende que a presença da família na escola seja algo importante, no sentido de que a família possa reconhecer na escola um espaço que também pertence a ela. Ele chega a sugerir que o gestor poderia promover aulas de etiqueta aos pais:

Participante 6: Se eu fosse a diretora e tivesse uma escola eu ia querer a família nos fins de semana, fazer como se fosse um clube, trazer sempre alguém assim legal pra falar alguma coisa, não assim no sentido de querer educá-los ne, porque ninguém gosta de sair de casa, mas vim gente legal pra fazer roda de conversa e orientações, trazer novidades em termo de leis ne, de etiqueta ne, olha só que seria lindo, aulas de etiquetas pros pais ne, assim não na hora da aula mais eles terem a escola, o espaço escolar como deles também ne, um lugar que ele pudessem aprender alguma coisa ne, pena que a gente não tem.

E novamente, ao comentar sobre a gestão, a professora da sala de AEE foi a que mais próxima chegou de uma visão crítica acerca do tema, embora ainda não tenha apontado a relação entre escola e sociedade:

Participante 12: Os gestores têm que ficar mais atento a essas questões e deixar de achar que é uma coisa banal, que o *bullying* já existe há muito tempo e que antes não havia isso, infelizmente alguns ainda têm essa concepção, não é geral mais ainda ouço coisas desse tipo. Trabalhar todas as séries e toda equipe fazer um trabalho conjunto e falar a mesma linguagem.

Os participantes se aproximam de alguns elementos para pensar uma proposta de intervenção, mas de forma tímida. Não foi citada a importância de uma mudança de atitude da escola em favor da inclusão e de uma educação não violenta, mas apenas a necessidade de estudantes, e de suas famílias, mudarem suas atitudes. Ações de prevenção à violência, o uso

de atividades lúdicas para a expressão coletiva, pesquisas sobre as condições de inclusão na escola e o contato com a comunidade são exemplos de ações importantes que não foram citados pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de buscar entender como os professores veem alguns aspectos associados ao *bullying*, este estudo foi importante para ressaltar que, nas duas escolas da cidade estudada, Ladário, os professores parecem não estar preparados para identificar a violência do *bullying*, os agentes envolvidos e eles próprios se envolverem em ações capazes de impor resistência à violência nos respectivos estabelecimentos de ensino. Todavia, também ficou evidenciado em algumas entrevistas que a educação inclusiva é compreendida como aquela capaz de propiciar o convívio com a diferença de forma que um estudante seja capaz de identificar-se com o outro. Isso não é pouco.

Educar contra a barbárie da violência – materializada na forma de *bullying* – pressupõe para a teoria crítica e, especificamente no pensamento de Adorno (1995), compreender que tais práticas precisam passar por um processo de reelaboração e ressignificação subjetiva, tanto por parte dos algozes como por parte das suas vítimas. Somente tal processo – segundo uma tradição psicanalista no âmbito da vida social e, portanto, coletiva – seria capaz de desencadear o processo de superação de tais práticas violentas, impedindo o seu ciclo de repetição, ainda que com algumas metamorfoses. Essa pesquisa de certo modo colabora com tal processo de esclarecimento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S; LAMIN, C. Texto Medo, violência e insegurança. **Segurança Pública e Violência: O Estado está cumprindo seu papel.** São Paulo: Contexto, 2006.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CARLOS, J. P. C. S. **Bullying na adolescência: perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015.
- CFP-Conselho Federal de Psicologia. **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia.** Brasília-DF, 2009.
- CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. **Movimento - Revista de Educação**, Vitória-ES, Ano 2, n. 3, p. 29-56, 2015.

CROCHÍK, J. L.; COSTA, V. A.; FARIA, D. F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro-SP, v. 30, n. 63, 2020. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628>

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

FERREIRA, I. F.; MARTINS, B. A.; LIMA, C. A. Violência escolar no município de Ladário - MS: um relato sobre formação para criação de observatório. **Revista Olhares**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 90-107, 2021.

FONTAINE, R.; RÉVEILLÈRE, C. Le *bullying* (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissement vulnérabilisants et psychopathologiques. **Annales Médico Psychologiques**, v. 162, p. 588-594, 2004.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. 2015. **Matrículas, docentes e rede escolar**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=50&codmun=500520&idtema=156&codv=V04&search=mato-grosso-do-sul|ladario|sintese-das-informacoes-2015>. Acesso em: 19 abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Indicadores Sociais Municipais**. 2018.

KRÜGER, H. **Introdução à Psicologia Social**. São Paulo: E. P. U. 1986, p. 34-122.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2 ed. revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, (Supl), p. S164-S172, 2005.

MALTA, D. C. *et al.* *Bullying* em escolares brasileiros: análise da pesquisa nacional de saúde do escolar. **Revista Brasileira de Epidemiologia, (Suppl Pense)**, p. 92-105, 2014.

MANTOAN, M. T. E; VALENTE, J. A. (1997) Contribuições para uma abordagem inovadora da educação de deficientes. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou estar**: eis a questão - explicando do déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora, 1997. p. 155-174.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1984. (Livro 1, v. 1).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.156-168.

OLIVEIRA, W. A. *et al.* Causas do *bullying*: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto-SP, v. 23, n. 2, p. 275-82, mar.-abr. 2015.

- OLWEUS, D. Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. **European Journal of Psychology of Education**, n. 12, p. 495-510, 1997.
- RISTUM, M. **Bullyingescolar**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2010.
- SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar (pp. 197-213). In: OLIVEIRA, M. K.; SOUSA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- SILVA, J. L. B.; GOMES, E. B.; LIMA, I. S. *Bullying* na escola: uma revisão literária. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 426-436, set. 2017.
- SOUZA, C. P.; ALMEIDA, L. C. P. *Bullying* em ambiente escolar. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v. 7, n. 12, 2011.
- SOUZA, J. *et al.* **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3, p. 71-83, 2002. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/39-dossie-spositomp_1.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.
- STARR, L. **Bullying intervention strategies that work**. 2005.
- TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TORO, G. V. R.; G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010.
- VENTURA, A.; FANTE, C. Flagelos da modernidade: *cyberbullying*. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. P. (org.) **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015. (Coleção Pedagogia e Educação). p. 23-49.
- VENTURA, A.; VICO, B. P.; VENTURA, R. *Bullying* e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, out./dez. 2016.
- ZALUAR, A; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 16, n. 54, p. 145-164, 2001.

Recebido em: Novembro/2023.

Aprovado em: Março/2024.