

BULLYING ESCOLAR: COM A PALAVRA, O PROFESSOR

IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS¹  

THIAGO DE OLIVEIRA FELIZMINO¹  

KARINE DAVID ANDRADE SANTOS¹  

JOILSON PEREIRA DA SILVA¹  

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

RESUMO

Este estudo objetiva caracterizar o *bullying* pelo discurso de professores do Ensino Fundamental, verificando as causas, quem pratica, quem sofre e o que é necessário para combatê-lo. Participaram 24 docentes de oito escolas públicas da Grande Aracaju-SE. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, investigando o conhecimento, percepção, ocorrência, prática e estratégias quanto ao *bullying* nas escolas. A análise textual foi realizada pelo programa informático IRAMUTEQ (Classificação Hierárquica Descendente – CHD). Nos discursos dos participantes, percebeu-se a presença da naturalização desse tipo de violência no ambiente escolar, sendo sua prática passível a qualquer estudante, e os alvos geralmente são aqueles cujas características destoam do padrão social. As estratégias apontadas vão de encontro a ações de caráter multidisciplinar que envolvam professores, funcionários, familiares, estudantes e a sociedade.

Palavras-chave: *Bullying*; Professores; Ambiente escolar.

Correspondência:

Igor Henrique Farias Santos
ihfsantos89@gmail.com

Submetido em:

22/11/2019

Revisado em:

28/12/2019

Aceito em:

29/12/2019

Como citar:

Santos, I. H. F., Felizmino, T. O., Santos, K. D. A., & Silva, J. P. (2022). Bullying escolar: com a palavra, o professor. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 74, e004. <http://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP-2022v74.19467>



SCHOOL BULLYING: WITH THE WORD, THE TEACHER

ABSTRACT

This study aims to characterize bullying through the speech of elementary school teachers, verifying the causes and identifying the practices, those who suffer, and what is needed to combat it. Twenty-four teachers from eight public schools in the Greater Aracaju-SE participated. Data was collected through semi-structured interviews, investigating knowledge, perceptions, occurrences, practices, and strategies regarding bullying in schools. A textual analysis was performed by IRAMUTEQ (Hierarchical Classification Descending – HCD). In the speeches of the participants, we noticed: of this type of violence is naturalized in the school environment; any student can perform this practice; and targets are usually those whose characteristics are different from the social standard. The mentioned strategies are in line with multidisciplinary actions involving teachers, staff, family members, students, and society.

Keywords: Bullying; Teachers; School environment.

BULLYING ESCOLAR: CON LA PALABRA, EL MAESTRO

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo caracterizar el bullying a través del discurso de los maestros de la enseñanza básica, verificando las causas, quién lo practica, quién lo sufre y qué es necesario para combatirlo. Participaron 24 maestros de ocho escuelas públicas de Grande Aracaju-SE. Los datos fueron recolectados a través de una entrevista semiestructurada, investigando el conocimiento, la percepción, la ocurrencia, la práctica y las estrategias sobre el bullying en las escuelas. El análisis textual se realizó mediante el programa informático IRAMUTEQ (Clasificación Jerárquica Descendente – CHD). En los discursos de los participantes, se notó la presencia de la naturalización de este tipo de violencia en el ámbito escolar, siendo su práctica sujeta a cualquier estudiante y las presas fáciles suelen ser aquellos cuyas características no están en armonía con el estándar social. Las estrategias señaladas están en línea con acciones multidisciplinares que involucran a docentes, empleados, familiares, estudiantes y sociedad.

Palabras clave: *Bullying*; Profesores; Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição cujos papéis requeridos a assumir, por parte da sociedade, são os de cuidar, orientar e conduzir o alunado ao desenvolvimento intelectual dos conteúdos ministrados e das competências afetivo-emocionais, bem como de comportamentos pró-sociais e da moral. No entanto, apesar dos papéis assumidos, esse espaço também constitui local para práticas violentas entre os diferentes agentes desse ambiente (Martins & Kampf, 2014). E, nesse sentido, o fator violência, que pode ser expresso de diversas formas pela hostilidade e pela raiva, tem a finalidade de provocar sofrimentos físicos, psicológicos, sociais e patrimoniais no outro. Trata-se de um dos principais condicionantes que têm adentrado o contexto escolar e interferido diretamente no processo de escolarização (VandeBos, 2010).

Um fenômeno característico da violência da escola, aquele que é gerado e/ou fortalecido dentro da própria escola, mediante suas regras e funcionamento, é o *bullying* (Paula & D'Aura-Tardeli, 2009). Ele se materializa pela hostilidade de um aluno mais velho ou mais forte, ou grupo de alunos, com intencionalidade e repetidas vezes, em direção a um aluno considerado frágil (Fante, 2005; Olweus, 2013). Nas situações desse tipo de violência, estão envolvidos os seguintes papéis: autores, alvos e testemunhas (plateia ou espectadores alheios) (Crochik, 2015; Giordani, 2015).

Esse tipo de violência escolar pode ser classificado como: a) direto e físico – agressões físicas, roubos, destruição de objetos de colegas, exploração sexual; b) direto e verbal – insultos, apelidos, pirraças, comentários ofensivos; c) indireto – fofocas, boatos e ameaças (Antunes & Zuin, 2008). Dentre as consequências para os envolvidos em situações de *bullying*, destacam-se cinco aspectos principais: a) problemas no processo ensino-aprendizagem – fracasso ou abandono escolar, por exemplo; b) prejuízos à saúde mental – quadros de baixa autoestima, ansiedade e depressão; c) adoção de comportamentos infracionais – uso de álcool e/ou outras drogas ou de criminalidade (Oliveira et al., 2019); d) prejuízos no desenvolvimento intelectual; e e) comprometimentos no potencial social, que podem ser percebidos também na idade adulta (Reisen, Viana & Santos-Neto, 2019).

O *bullying* entre estudantes, de modo geral, é uma realidade na maioria das escolas, independente das diferenças sociais, culturais e econômicas de seus alunos. Isso foi revelado por pesquisa realizada em mais de 40 países, pois 14% dos adolescentes participantes, de 13 anos, referiram já ter sido alvo dessa prática violenta nos últimos dois meses, demonstrando que esse tipo de violência escolar é um problema global (Mello, Malta, Santos, Silva & Silva,

2018). No Brasil, um estudo mostrou que as taxas de prevalência desse tipo de violência podem variar por região. Entre os estudantes entrevistados, de 7,2% a 48,5% disseram já ter sido, em algum momento, alvo dessa forma de violência escolar (Valle, Stelko-Pereira, Peixoto, & Williams, 2018). Dentre os estados brasileiros, um estudo foi realizado em Sergipe, com 808 estudantes de escolas estaduais sobre esse fenômeno: 32% dos jovens ocupavam o papel de alvos, 12% como autores, 22% ambos os papéis e 34% de testemunhas, o que demonstra a presença, desse tipo de violência, no espaço escolar (Souza, Silva & Faro, 2015).

Não alheios a essa realidade estão os docentes que, além de peças fundamentais na promoção dos conteúdos, são também corresponsáveis decisivos no enfrentamento a essa situação, de forma interdisciplinar (Barreto, Enriquez-Guerrero, Pardo-García & Valero, 2018). Isso porque a relação com os profissionais da Educação influencia, de modo direto e indireto, no envolvimento escolar dos alunos. Destarte, a relação professor-aluno pode ser positiva e contribuir para o engajamento escolar, a ponto de os alunos demonstrarem maior senso de pertencimento, participando de atividades, seguindo regras e motivados a aprender. Diferentemente, também pode ser negativa, o que prejudica o engajamento escolar; neste caso, não há a sensação de pertencimento por parte dos alunos. Pelo contrário: evitam ir à escola, tendem a não trabalhar com afinco e apresentam muitos problemas comportamentais (Valle et al., 2018).

Pesquisa realizada com alunos de uma escola pública de Curitiba, objetivando investigar como a qualidade das relações professor-aluno poderia facilitar a relação entre agressão, vitimização desse comportamento violento e o engajamento escolar dos alunos, revelou que as agressões diretas, as agressões relacionais e a vitimização estão negativamente associadas ao envolvimento na escola. Além disso, relações professor-aluno estão negativamente associadas à agressão e à vitimização (Cunha, 2012).

Os resultados de um estudo realizado com docentes do Rio de Janeiro mostraram que o preconceito e o *bullying* são amplamente percebidos por esses profissionais, ao tempo em que apontaram que o *bullying* é o principal problema enfrentado por determinados alunos no ambiente escolar. Ainda de acordo com a percepção dos educadores, outros problemas que estudantes alvos desse tipo de violência escolar sofrem são, geralmente, consequência desse fenômeno. Em suma, essa pesquisa frisou que o docente é um dos principais responsáveis por desenvolver ações que possam promover discussões acerca da diversidade

cultural, bem como estratégias que venham a atenuar ou mesmo a eliminar esse tipo de violência no contexto educacional (Costa, Souza & Oliveira, 2012).

Dessa forma, justifica-se o investimento neste estudo, por levar em consideração dois aspectos fundamentais: a) as consequências do *bullying* para os envolvidos (Almeida & Lisboa, 2014; Antunes & Zuin, 2008; Fante, 2005) e b) a importância do papel do docente no enfrentamento desse fenômeno violento no ambiente escolar. Dados de pesquisa endossam tal importância ao revelar que profissionais da Educação, por decisão própria, intervêm em 50% das situações de violência e, se não intervieram, segundo 39,7%, dos entrevistados, é por não terem tomado conhecimento delas (Ventura, Pedrosa Vico, & Ventura, 2016).

Assim sendo, este estudo objetiva caracterizar o bullying pelo discurso de professores do Ensino Fundamental, verificando as causas, quem pratica, quem sofre e o que é necessário para combatê-lo.

MÉTODO

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo com delineamento descritivo. Ele foi desenvolvido nas escolas estaduais da rede pública da Grande Aracaju-SE.

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 24 docentes do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Eles eram regentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Artes, de oito escolas da Grande Aracaju, selecionadas a partir de suas modalidades de ensino.

INSTRUMENTOS

Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, composta por sete itens, os quais se voltam ao conhecimento, à percepção, à ocorrência, à prática e às estratégias do *bullying* nas escolas. A entrevista foi elaborada pelos autores exclusivamente para esta pesquisa. Os dados pessoais buscavam identificar: a disciplina que o educador entrevistado leciona; o gênero; a idade; a formação; se possuía outra formação ou pós-graduação; o tempo de magistério; e o tempo que leciona na escola onde a entrevista ocorreu.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com a seleção das escolas, uma visita prévia foi realizada, a fim de verificar o interesse quanto à participação nesta pesquisa. Essas visitas ocorreram

apenas após a autorização da Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), órgão pertencente à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED). No dia da entrevista, os participantes foram direcionados a uma sala em particular, reservada pelo(a) diretor(a) e/ou coordenador(a) pedagógico(a); iniciou-se com os itens da entrevista e se finalizou com a coleta dos dados pessoais.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A partir dos dados coletados e transcritos das entrevistas, elaborou-se o *corpus* textual, analisado por meio do método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), pelo programa informativo *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), versão 0.7. A análise e a elaboração do *corpus* respeitaram o sugerido por Lins (2017). E os dados pessoais dos participantes foram analisados pelo programa estatístico *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS), versão 25.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Antes da coleta de dados, forneceram-se todas as informações necessárias a respeito do estudo e foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes. A gravação da entrevista foi iniciada após assinatura desse termo.

Esta pesquisa está baseada na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e está vinculada a um projeto maior intitulado: "Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade", o qual está sendo aplicado em diferentes países. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CEP-UFS), com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 92386818.8.0000.5546 e número de parecer de aprovação 2.868.836.

RESULTADOS

Os resultados demonstraram que, dos 24 professores participantes, a maior parte leciona a disciplina de língua portuguesa (37,5%; $n = 9$). A distribuição por sexo foi homogênea (50,0%; $n = 12$) para ambos, as idades variaram entre 32 a 56 anos, sendo a maior parte com faixa etária entre 41 a 50 anos (45,8%; $n = 11$) e licenciada em Letras (45,8%; $n = 11$). A maioria não possui mestrado/doutorado (87,5%; $n = 21$), tem tempo de magistério entre 10 a 15 anos (37,5%; $n = 9$) e leciona na escola em que foi realizada a entrevista entre 1 a 5 anos (41,7%; $n = 10$).

O *corpus* textual foi composto por 24 entrevistas, cuja separação, efetivada pelo método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), identificou 391 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 354 ST (90,54%). Emergiram 11.467 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.060 palavras distintas e 1.187 (57,62%) com uma única ocorrência. A partir dos dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, o conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes: classe 5, com 82 ST (23,16%); classe 4, com 79 ST (22,32%); classe 1, com 68 ST (19,21%); classe 3, com 63 ST (17,8%); classe 2, com 62 ST (17,51%).

Essas cinco classes se encontram divididas em três ramificações (A, B e C) do *corpus* total em análise. O *subcorpus* A, nomeado "O *bullying* nas escolas", composto pela classe 5 ("Percepção e estratégias sobre *bullying* nas escolas") e pela classe 4 ("Ocorrência de *bullying* nas escolas"), refere-se à percepção dos professores quanto ao fenômeno do *bullying* nas escolas e possíveis estratégias de combate ao mesmo. O *subcorpus* B, denominado "Prática de *bullying* nas escolas", contém os discursos correspondentes à classe 1 ("Prática de *bullying* nas escolas") e contempla o conhecimento que professores possuem acerca do *bullying* e sua prática nas escolas. Enquanto o *subcorpus* C, "Causas e consequências de *bullying* nas escolas", contém a classe 3 ("Causas de *bullying* nas escolas"), e a classe 2 ("Conhecimento, ocorrências e prática de *bullying* nas escolas"), as quais possuem mais itens da entrevista e abordam questões como: o conhecimento do *bullying*, sua ocorrência e a identificação de quem o pratica e de quem sofre essa prática violenta.

Por meio da CHD, foi elaborado um dendograma com a lista de palavras de cada classe, geradas a partir do teste qui-quadrado (χ^2). Nele, emergem as evocações que apresentaram vocábulo semelhante entre si e vocábulo diferente das outras classes, destacando aquelas que atingiram um $\chi^2 \geq 3,80$ (Figura 1).

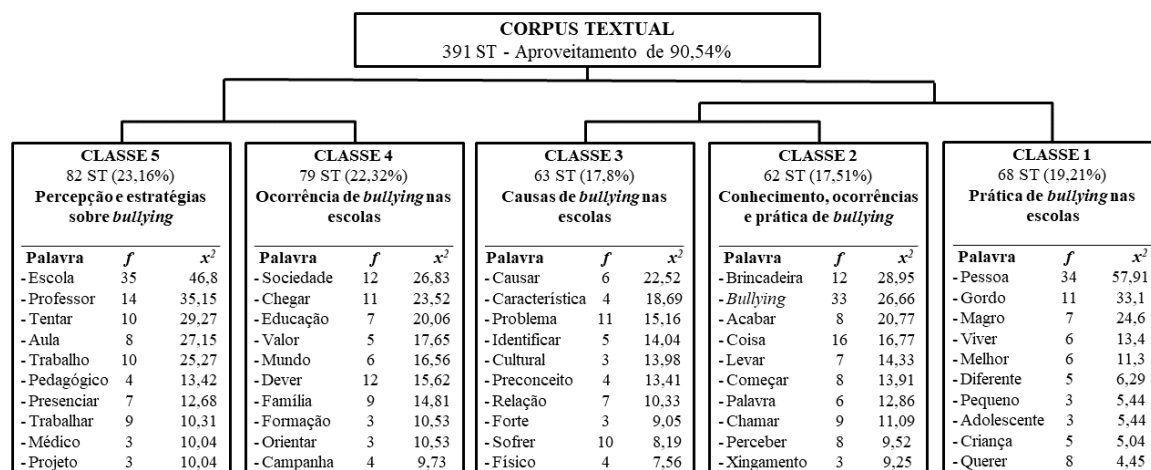


Figura 1. Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente.

Os segmentos de texto da Classe 5 são respostas atribuídas pelos participantes aos itens da entrevista: "Você testemunhou casos de *bullying* (intimidação) nesta escola?" e "O que é necessário fazer para combater o *bullying*? Como os gestores escolares devem atuar no caso de ocorrer o *bullying*?". A Classe 4 configurou-se pela ocorrência de *bullying* nas escolas com alunos considerados, ou não, em situação de inclusão. Nesta análise, contemplaram-se os itens da entrevista que questionavam: "Por que ocorre o *bullying*?" e "Os alunos considerados em situação de inclusão têm sido alvo do *bullying* tanto quanto os outros alunos?".

Na Classe 1, foi possível verificar quem são os provocadores e os provocados quanto à prática de *bullying* nas escolas. Para os provocadores, aqueles que praticam o *bullying*, os professores possuem uma visão generalista, acreditando que todos estão suscetíveis a essa prática, uma vez que tal manifestação de violência já é vista como naturalizada na cultura e, conseqüentemente, na sociedade. Enquanto que, para aqueles que sofrem *bullying*, o discurso é permeado por referências a pessoas mais frágeis, de personalidade mais sensível, tímida e introspectiva.

A Classe 3 complementa as anteriores, pois, a partir da percepção quanto ao *bullying* (descrita na classe 5) e sua prática nas escolas (apresentada na classe 1), foi possível investigar quais as causas e conseqüências dessa forma de violência no ambiente escolar. Também contempla questões inerentes à ocorrência do *bullying*, as quais foram identificadas na classe 4. A Classe 2 sinaliza o conhecimento que os docentes possuem acerca do *bullying*, verificando também se esse conhecimento engloba a prática e a ocorrência dessa manifestação de violência nas escolas. Assim, quando perguntado aos professores "O que você entende por *bullying*?", de modo geral, os discursos voltam-se ao *bullying* como uma agressão (física ou psicológica), uma violência (intencional e repetida), bem como brincadeiras (abusivas, sem graça) e desrespeito.

DISCUSSÃO

Por meio dos discursos da classe 5, notaram-se expressões que denotaram uma visão naturalizada do *bullying*, demonstradas pela afirmativa de um dos participantes a respeito da escola como um espaço habitual para a ocorrência dessa prática. A naturalização da violência, nesses ambientes, é identificada nos momentos de intervenção dos docentes sobre essa prática violenta, quando eles se deparam com o discurso da "brincadeira"

por parte dos alunos. Dentro deste contexto, de ação dos professores sobre esse fenômeno, esses agentes também o percebem como algo que requer punição assim que percebido, semelhante ao que foi identificado no estudo de Borges e Dellazzana-Zanon (2018), em que uma das ações pontuadas pelos participantes foi a de punir o autor da violência escolar.

No que se refere às estratégias de ação/combate a essa violência escolar, enfatizadas pelos profissionais da Educação entrevistados, constataram-se aquelas voltadas à formação de uma equipe multi e interdisciplinar, atuando diretamente nas escolas, bem como de ampliação do conhecimento e atitudes, frente a essa prática, dos pais e demais funcionários da escola, promovendo o respeito às diferenças. Concatenando a linha de pensamento dos professores tanto quanto ao respeito, que deve ser estabelecido nas relações entre pares, quanto em não excluir aquele que possui alguma característica "diferente" do habitual, faz-se importante frisar que o *bullying* emerge a partir do preconceito, o qual, devido à rejeição às diferenças pode, inclusive, levar a situações de agressões entre os envolvidos (Braga & Lisboa, 2010; Malta et al., 2010).

Assim, no processo de educação por parte dos docentes e das famílias dos estudantes, torna-se fundamental, nessa construção de valores, o respeito para com o outro, devendo a família também ser preparada e ensinada a lidar com situações de *bullying* (Dellazzana, Sattler, & Freitas, 2010). Concernente à participação da família e à intervenção por parte dos professores, Trevisol e Campos (2016) alegam que essa prática violenta é um fenômeno que deve ser investigado com base não somente nos aspectos individuais dos sujeitos, mas levando em consideração a família, a escola e os aspectos sociais que compõem a sociedade. Cabe aos profissionais da Educação agir de forma imediata e com muita cautela ao testemunharem algum caso dessa prática violenta, tomando cuidado para não expor o autor a algum constrangimento, nem superproteger o alvo, pois estariam dificultando o processo de desenvolvimento da sua capacidade de autodefesa (Fante & Pedra, 2008).

Vale ressaltar que, para que haja de fato maior mobilização por parte dos educadores em relação à percepção e às estratégias frente a esse tipo de violência escolar, necessita-se que os professores busquem saberes atitudinaise atuem em conjunto aos demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem. Além disso, a literatura tem apontado para o fomento da colaboração entre pares, trabalhos em equipes e a prática da inclusão, favorecendo, assim, a redução dos índices desse tipo de violência nas escolas (Nozi & Vitaliano, 2017). Entretanto, essas iniciativas podem

representar uma fase posterior de um contexto de circunstâncias mínimas para implementação da educação inclusiva, a exemplo, de recursos materiais e humanos, para o exercício da atividade docente.

Nesse sentido, em que a sociedade pode estar ligada diretamente à ocorrência de práticas violentas na escola, para os participantes de um estudo, realizado por Trevisol e Campos (2016), esse tipo de violência é referido como um “problema muito sério”, configurado por um “desajuste e/ou desequilíbrio comportamental do indivíduo” em consequência da modernidade, fruto dos valores distorcidos. Além disso, os autores atribuem esse fenômeno a um problema social que já existia em nossa sociedade há anos, um desafio às equipes educacionais.

As expressões identificadas nos discursos da classe 4 demonstraram uma inclinação a questões voltadas à cultura, à relação de poder, a valores e ao desrespeito às diferenças novamente sendo discutidas, a partir da configuração cultural desse tipo de violência escolar em nossa sociedade. Destaca-se que o próprio sistema educacional atual é fruto de um processo histórico segregador, no qual as classes sociais se dividiam mediante o seu poder econômico e aquisitivo (Guzzo & Euzébios, 2005). Essa segregação se manifestava a partir do Regime Militar que, em meados da década de 1960, agia com repressão e controle político e ideológico sobre o ensino, a fim de reduzir as críticas e a consolidação de sua dominação (Germano, 2011). Uma vez que a dominação militar e política já não surtia mais os efeitos esperados, a escola passou a ser um recurso para dominação intelectual e ideológica, assim, a Educação servia como instrumento de controle entre a classe social dominante, mais forte, sobre a mais fraca (Ponce, 2010). Percebe-se que o processo de segregação, de opressão e as desigualdades possuem caráter histórico e cultural, devendo ser combatidos, instaurando-se a promoção da importância no combate às diferenças, seja por uma questão de classe social, gênero, raça ou por ter alguma deficiência.

Essas questões estabelecem as estruturas de personalidade afeitas a desenvolver tal tipo de violência. Mergulhados em um contexto social de hierarquização e classificação do ser humano, os autores da prática violenta direcionam seus atos para os alvos considerados mais frágeis, sem poder de revidar e localizados nas bases das hierarquias oficiais e não oficiais. A existência desses dois tipos de hierarquias é postulada por Adorno (1970/1995), de maneira que a oficial é construída tendo o rendimento escolar como referência

classificatória e a não oficial é conformada pelas habilidades prático-corporais e a virilidade (Crochick & Crochick, 2017).

A percepção dos docentes quanto à ocorrência dessa violência contra alunos em situação de inclusão corrobora com a literatura científica, ao apontar que crianças/adolescentes com algum tipo de deficiência, ou seja, em situação de inclusão, vivenciam situações de *bullying* e/ou algum outro tipo de preconceito em maior proporção que as demais (Borges & Dellazzana-Zanon, 2018; Fante, 2005; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011; Sullivan, 2015) ou como autor dessa prática de violência (Lindsay, Dockrel & Mackie, 2008). Quanto às possíveis justificativas para embasar a menor propensão dos alunos em situação de inclusão serem alvos desse fenômeno, os respondentes alegaram que estes alunos são mais protegidos pelos demais estudantes e que, por vezes, são os discentes em situação de inclusão que excluem os demais. Além disso, informaram que os alvos geralmente são sujeitos que possuem alguma necessidade educativa especial ou alguma deficiência, física ou intelectual.

Ao analisar a configuração dos discursos estabelecidos pelos educadores, nota-se que eles não entendem que os grupos vulneráveis são alunos em situação de inclusão; com isso, identificam, de modo geral, aqueles que possuem alguma deficiência. Essa compreensão sobre os alunos considerados em situação de inclusão sinaliza para os potenciais prejuízos dos alvos de *bullying*, nesta condição. Isto porque, de acordo com Costantini (2004), os indivíduos em situação de vulnerabilidade são os mais acometidos por essa prática de violência no ambiente escolar, pois não conseguem se defender, facilitando a condição de sujeição, isolamento, sofrimento e marginalização. Essa realidade pode afetar, de diferentes maneiras, as relações entre as crianças/adolescentes com seus pares, pois desencadeiam dificuldades no desenvolvimento de habilidades sociais e nas relações interpessoais. Além disso, pode provocar exclusão e baixo *status* social, bem como a ocorrência de situações desse tipo de violência escolar (Borges & Dellazzana-Zanon, 2018).

Os segmentos explicitados na classe 1 demonstraram aspectos voltados a fatores intrínsecos do sujeito, de ordem familiar e de poder. Tais aspectos, quanto àqueles que praticam *bullying*, estão associados a uma postura agressiva e de violência em relação ao alvo. Nesse quesito, de base familiar, Bandura (1986, citado por Lisboa, Horta, Weber & Almeida, 2014) enfatiza o papel da família e a sua influência no desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, que pode estar relacionado aos aspectos desencadeadores da manifestação dessa prática violenta. Assim, aqueles que praticam essa violência escolar,

possivelmente pertencem a grupos familiares que resolvem seus conflitos na base da violência, o que passa a ser reproduzido nos comportamentos da criança/adolescente (Souza, 2013).

De acordo com Fante (2005), dentre os comportamentos adotados pelos autores de *bullying*, destacam-se: participar de grupos criminosos, uso de drogas, porte ilegal de armas, furtos, ser indiferente à realidade que o cerca, seguir as crenças de levar vantagem em tudo e imposição de seus desejos através da violência. Essa violência é motivada pela rejeição em aceitar uma diferença no outro, seja ela qual for, e engloba religião, raça, estatura física, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas, físicas ou assimetrias de ordem psicológica, social, sexual e física. Outrossim, os autores são impulsivos, intolerantes, possuem dificuldade em se adequar às normas e em lidar com frustrações. Suas motivações vão ao encontro de quatro necessidades básicas: poder, destaque, ser diferente e preenchimento de um vazio emocional (Estévez, Jiménez & Musitu, 2008).

Por meio de uma análise detalhada das entrevistas, constatou-se que os professores, independentemente da disciplina que lecionam, concordam que todos estão suscetíveis a praticar essa violência em algum momento. Porém, para aqueles estudantes que "não têm base familiar", "que querem atenção" e que "se sentem superiores", as chances são maiores. Outra característica apontada é que são os meninos que geralmente praticam esses atos de violência. Explica-se essa menção a partir do fator cultural da sociedade, uma vez que é esperado que meninos pratiquem mais atos violentos, pois teriam mais comportamentos agressivos explícitos, enquanto à menina é imputada a imagem de algo "feio", o ato de agredir ou ser violenta para com o outro (Bandeira & Hutz, 2012).

No que se refere aos discursos sobre as características dos alvos, desse tipo de violência, estes se alinham com os estudos de Olweus (1978), que apontam algumas características indicativas do alvo de *bullying*, no ambiente escolar: estar frequentemente isolado ou separado do grupo; ficar próximo de algum adulto ou docente; apresentar ansiedade e/ou insegurança; dificuldade em interagir com os seus pares; exibir um aspecto contrariado, triste, deprimido ou aflito; faltar às aulas com frequência; perder os objetos de maneira constante; bem como apresentar marcas físicas, como feridas e arranhões, ocasionalmente (Fante, 2005).

Sobre competitividade e importância da família, presentes nos discursos da classe 3, Fante e Pedra (2008) ressaltam haver, nas escolas e dentro dos núcleos familiares, algo que tanto estimula e incentiva o individualismo quanto a não ter empatia pelo outro, aspectos decorrentes da falta de exemplos

educativos voltados aos valores humanos, o que pode ser uma das causas da ocorrência desse tipo de violência. Essa competição é uma tendência estimulada pelo capitalismo em nossa sociedade, que provoca no sujeito sempre o querer mais, o ser melhor, aquele que tem o poder. De acordo com Pereira, Silva e Nunes (2009), o indivíduo, em sua educação familiar, desde criança, já é centrado na competitividade e no almejo do sucesso a qualquer custo, de forma individual e indiferente aos demais. Além disso, a escola também incentiva esse tipo de comportamento, pois o reforça de várias maneiras possíveis, contrariando comportamentos de cooperação e solidariedade, que poderiam partir do indivíduo em construção social.

Vale ressaltar que, em geral, o conhecimento por parte dos educadores e dos pais ocorre quando os danos causados por esse tipo de violência escolar são mais evidentes (Borges & Dellazzana-Zanon, 2018). Para aqueles que são alvos dessa violência, o medo de ser retaliado pelo autor desse tipo de violência ou mesmo de não conseguir ajuda por parte de algum adulto é eminente (Zequinão, Medeiros, Pereira & Cardoso, 2016). Assim, a intervenção da equipe escolar é essencial para mitigar a ocorrência da prática de *bullying*. A não atuação desses profissionais pode reforçar a prática por parte do autor (Dellazzana et al., 2010).

A partir dos segmentos de texto da classe 2, identificam-se a primeira e última palavras de maior força, destacadas nesta análise: "brincadeira" e "xingamento", respectivamente. A primeira, bastante relacionada a essa forma de violência escolar, por haver uma naturalização quanto à percepção dessa prática de violência como uma brincadeira inofensiva. A diferença entre *bullying* e brincadeira está, principalmente, no ato de provocar sofrimento e tristeza (Lisboa et al., 2014). Além disso, a prática violenta ocorre de forma repetida, por meio de comportamentos agressivos e praticados de forma intencional, bem como estabelece desigualdade de poder, angústia, humilhação e dor (Braga & Lisboa, 2010; Lisboa et al., 2014; Malta et al., 2010). No que se refere ao uso de xingamentos ofensivos, essa prática também pode ser considerada como *bullying*, uma vez que, além de também provocar os sentimentos citados anteriormente, pode desencadear a estigmatização de estereótipos e a naturalização de práticas ofensivas e de ordem perturbadora no outro.

Esses resultados se assemelham aos encontrados em outros estudos que também investigaram o conhecimento/compreensão desse tipo de violência escolar por parte dos docentes. Em uma pesquisa realizada por Silva, Oliveira, Bazon e Cecílio (2014), com docentes do Ensino Fundamental, identificou-se que

os profissionais representavam esse fenômeno como uma agressão ou violência; um ato de constrangimento, em nível físico, emocional e espiritual, realizado a partir de xingamentos, cujo objetivo é constranger, hostilizar, humilhar e ridicularizar o alvo. Em outro estudo, Trevisol e Campos (2016) identificaram que os professores do Ensino Fundamental, que compuseram sua amostra, compreendiam essa prática como violência, agressão, atitudes de desrespeito e brincadeiras de mau gosto, que humilham e causam sofrimento naqueles tidos como "diferentes", devido a algum aspecto que diferencie ou promova destaque ao alvo.

Diante do que foi exposto, percebe-se a importância do conhecimento por parte dos educadores sobre a ocorrência/prática do *bullying* nas escolas. A atuação dos professores deve ocorrer de forma efetiva e em equipes de profissionais, bem como com a participação de outros trabalhadores da Educação e dos pais dos estudantes. A formação docente deve ser observada como um eixo significativo frente a essa atuação, pois favorece o entendimento acerca da sensibilização quanto às competências necessárias na elaboração de estratégias de enfrentamento/combate a esse tipo de violência (Silva & Bazon, 2017). No que se refere a escolas inclusivas, essa atuação será ainda mais importante, pois se sabe que estudantes em situação de inclusão são os mais propensos a serem alvos desse tipo de violência escolar (Borges & Dellazzana-Zanon, 2018; Fante, 2005; Rose et al., 2011; Sullivan, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo busca caracterizar o *bullying* por parte dos professores da Rede Pública de Ensino, quanto às suas causas, aos provocadores, aos provocados e ao que é necessário fazer para impedir essa manifestação de violência nas escolas. Os discursos dos pesquisados apontaram para a presença da naturalização dessa violência escolar, demonstrada nas afirmativas que remetem à percepção e ao conhecimento da prática. Entendem que questões culturais, como: relações de poder, desrespeito às diferenças e competição, são mobilizadoras para a ocorrência dessas práticas violentas nos espaços escolares.

Para os respondentes, esse tipo de agressão é passível de ser praticada por qualquer estudante e tem, como alvo, alunos com características comportamentais, físicas, emocionais e de gênero que destoam do padrão social. Em relação a esse aspecto, os participantes pontuaram que os alunos considerados em situação de inclusão são passíveis de serem alvos desse tipo de violência, seja pela diferença aparente, seja pela autosegregação, conforme

discursos apontados na seção anterior. Para eles, as estratégias de combate a esse fenômeno estão localizadas em ações de caráter multidisciplinar que envolvem docentes, funcionários, familiares, estudantes e a sociedade.

O conhecimento sobre tal violência escolar e a concomitante intervenção dos profissionais da Educação são elementos cruciais para qualquer proposta de redução de *bullying* nos espaços escolares (Bauman & Del Rio, 2005). Além disso, os respondentes situam o ambiente escolar como local natural para a prática dessa violência, o que, de certa forma, pode levar à baixa participação dos profissionais da Educação no enfrentamento desses atos violentos.

A característica de banalização e a aceitação da violência como inerente aos espaços escolares levam à naturalização dos papéis e características dos autores, alvos e testemunhas (Chaves & Souza, 2018). Tal constatação é evidenciada pela marcação das características dos alvos e dos motivos para a maior vulnerabilidade ao *bullying* por parte dos alunos em situação de inclusão. Esse tipo de fixação conceitual nos remete às práticas da educação de caráter adaptativo, bastante discutidas por Adorno (1970/1995; 1969/1995).

Uma proposta de intervenção frente a esse contexto, conforme apresentado por Souza e Silva (2015), seria abordar esta temática em sala de aula e propiciar reflexões sobre as práticas violentas sutis para promover uma reflexão crítica sobre o assunto. A intervenção em sala de aula possibilita uma melhor compreensão da violência e do preconceito subjacente a ele, que leva à hierarquização entre os estudantes e à consequente prática da referida violência escolar. Além disso, evidencia-se a necessidade de os cursos de graduação e os de formação continuada dos docentes atentarem para a valorização de todas as formas de diferenças (Gonçalves, 2017).

Apesar da importância do papel do educador no enfrentamento da violência e da existência de leis e de projetos, em diferentes níveis, voltados para o enfrentamento dessa realidade, as políticas governamentais necessitam ser aprimoradas ao entender que a prevenção e a contenção do *bullying* perpassam por projetos contínuos e de envolvimento de diferentes atores (funcionários, pais, professores, profissionais especializados, universidades etc.) para o alcance de melhorias na convivência escolar (Frick, 2016). Essa compreensão também se fundamenta no fato de que a violência escolar é dinamizada por forças sociais, históricas e culturais, como a atual ascensão do autoritarismo e da intolerância social, que requerem a participação integrada e continuada de diferentes atores sociais para conter e prevenir tal tipo de comportamento violento nos espaços escolares.

Com isso, não basta somente ministrar palestras acerca desse fenômeno para a comunidade escolar; é necessária uma articulação mais ampla, ativa e participativa entre escolas (alunos, docentes e funcionários), órgãos governamentais, universidades, comunidade e pais. Nessa articulação, cabe uma reflexão crítica sobre o papel da escola e as suas práticas adaptativas de ensino; os currículos; as condições físicas das escolas e do trabalho dos profissionais da Educação; a naturalização da violência, no convívio escolar; a formação continuada dos docentes e as questões sociais e culturais trazidas pelo alunado. Assim, percebe-se que seria necessário repensar as atuais práticas vigentes de prevenção e de contenção dessas práticas violentas no ambiente escolar.

Neste estudo, priorizou-se a seleção de profissionais da Educação que lecionavam língua portuguesa, educação física ou artes, em razão das particularidades que as engendram, que variam desde a frequência semanal até o modelo didático-metodológico de cada uma, o que não inviabilizou o alcance dos objetivos propostos. Visando ampliar as discussões, sugere-se, por conseguinte, que outros estudos possam ser implementados, a fim de investigar o *bullying* mediante perspectivas dos educadores, independentemente da disciplina que lecionam, associando-o (ou não) a outros fenômenos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (W. L. Maar, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Originalmente publicada em 1970).
- Adorno, T. W. (1995). *Palavras e sinais: Modelos críticos* (M. H. Ruschel, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicada em 1969).
- Almeida, L. S., & Lisboa, C. (2014). Habilidades sociais e bullying: Uma revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, 7(1), 62-75. <https://doi.org/10.4013/ctc.2014.71.06>
- Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-41. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>
- Barreto, Y., Enríquez-Guerrero, C., Pardo-García, J., & Valero, M. A. (2018). Percepción de educadores sobre consumo de sustancias psicoactivas y bullying en un colegio de Bogotá. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 23(1), 56-70. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2018.23.1.5>

- Bauman, S., & Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Borges, A. K. S., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2018). Bullying e inclusão no ensino fundamental I: Ações de professores. *Revista Educação Especial*, 32, 9-1. <https://doi.org/10.5902/1984644431773>
- Chaves, D. R. L., & Souza, M. R. (2018). Bullying e preconceito: A atualidade da barbárie. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-7. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230019>
- Costa, M. A. P., Souza, M. A., & Oliveira, V. M. (2012). Obesidade infantil e bullying: A ótica dos professores. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 653-665. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000017>
- Costantini, A. (2004). *Bullying, como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens* (E. V. de Moraes, Trad.). São Paulo: Itália Nova.
- Crochick, J. L., & Crochick, N. (2017). *Bullying, preconceito e desempenho escolar: Uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamim.
- Crochik, J. L. (2015). Formas de violência escolar: Preconceito e bullying. *Movimento*, (3), 29-56. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270>
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador de docentes na educação infantil e escolarização acadêmica* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Dellazzana, L. L., Sattler, M. K., & Freitas, L. B. D. L. (2010). A importância da inclusão da família na intervenção contra o bullying. *Pensando Famílias*, 14(1), 109-120.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology* (pp. 79-115). New York: Nova.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Versus.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: Perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Frick, L. T. (2016). *Estratégias de prevenção e contenção do Bullying nas escolas: As propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, SP, Brasil.
- Germano, J. W. (2011). *Estado militar e educação no Brasil* (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Giordani, J. P. (2015). *Violência escolar: Formas de manifestação e fatores associados* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Gonçalves, C. C. (2017). *Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

- Guzzo, R. S. L., & Euzébios Filho, A.. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: A urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, 4(2), 39-48.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856250701791203>
- Lins, C. F. M. (2017). Iramuteq: Classificação Hierárquica Descendente. *Canal LEPP-Saúde*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HgxiY7Zy40>
- Lisboa, C. S. M., Horta, C. L., Weber, J. L. A., & Almeida, L. (2014). Mitos e fatos sobre bullying. In C. S. M. Lisboa, G. W. Wendt, & J. R. Pureza (Orgs.), *Mitos e fatos sobre bullying: Orientações para pais e profissionais* (pp. 15-27). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C. et al. (2010). Bullying in brazilian schools: Results from the National Schoolbased Health Survey (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3065-3076. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000800011>
- Martins, J. J., Kampf, R. (2014). *Preconceito e repetição: Diferentes maneiras de entender o bullying*. Curitiba: Positivo.
- Mello, F. C. M., Malta, D. C., Santos, M. G., Silva, M. M. A. D., & Silva, M. A. I. (2018). Evolução do relato de sofrer bullying entre escolares brasileiros: Pesquisa nacional de saúde do escolar-2009 a 2015. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 21(supl. 1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1980-549720180015.supl.1>
- Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2017). Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: Condições para sua construção. *Revista Educação Especial*, 30(59), 589-602. <https://doi.org/10.5902/1984686X28080>
- Oliveira, W. A. D., Silva, J. L. D., Braga, I. F., Romualdo, C., Brandão Neto, W., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2019). Percepções de estudantes sobre bullying e família: um enfoque qualitativo na saúde do escolar. *Cadernos Saúde Coletiva*, 27(2), 158-165. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201900020478>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Paula, F. V., & D'Aura-Tardeli, D. (2009). Violência na escola e da escola: Desafios contemporâneos à psicologia da educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 343-346.
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: Estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 455-466.
- Ponce, A. (2010). *Educação e luta de classes* (23a ed., J. S. C. Pereira, Trad.). São Paulo: Cortez.

- Reisen, A., Viana, M. C., & Santos-Neto, E. T. D. (2019). Bullying among adolescents: Are the victims also perpetrators? *Brazilian Journal of Psychiatry*, 41(6), 518-529. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0246>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Silva, J. L., & Bazon, M. R. (2017). Prevenção e enfrentamento do bullying: O papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615-628. <https://doi.org/10.5902/1984686X28082>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecilio, S. (2014). Bullying: conhecimentos, atitudes e crenças de professores. *Psico*, 45(2), 147-156. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12683>
- Souza, J. M. (2013). *Bullying: Uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.
- Souza, J. M. D., Silva, J. P., & Faro, A. (2015). Bullying e homofobia: Aproximações teóricas e empíricas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 289-297. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>
- Souza, J. M., & Silva, J. P. (2015). Bullying nas escolas: Conhecer para intervir. In C. D. M. D. Parente, L. E. L. R. Valle, & M. J. V. M. Mattos (Org.), *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas* (pp. 144-158). Porto Alegre: Penso.
- Sullivan, K. (2015). *The anti-bullying handbook*. Oxford: Oxford University.
- Trevisol, M. T. C., & Campos, C. A. (2016). Bullying: Verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 275-284. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202964>
- Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., & Williams, L. C. D. A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 411-420. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>
- VandeBos, G. R. (Org.). (2010). *Dicionário de psicologia da APA*. Porto Alegre: Artmed.
- Ventura, A., Pedrosa Vico, B., & Ventura, R. (2016). Bullying e formação de professores: Contributos para um diagnóstico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 990-1012. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620160004000010>
- Zequinão, M. A., Medeiros, P., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: Um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 181-198. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>