


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JÉSSICA LIMA COCHETE

**A (IN)COMPREENSÃO DO BULLYING NO
ÂMBITO ESCOLAR:** Considerações sobre a qualidade
das interações e seu impacto



ARARAQUARA – S.P.
2021

Jéssica Lima Cochete

**A (IN)COMPREENSÃO DO BULLYING NO
ÂMBITO ESCOLAR:** Considerações sobre a qualidade
das interações e seu impacto

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

ARARAQUARA – S.P.

2021

C661(Cochete, Jéssica Lima
A (IN)COMPREENSÃO DO BULLYING NO ÂMBITO
ESCOLAR : Considerações sobre a qualidade das interações e seu
impacto / Jéssica Lima Cochete. -- Araraquara, 2021
148 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Edson do Carmo Inforsato

1. Bullying. 2. Interação. 3. Habilidades Sociais. 4. Intervenção. 5.
Função Social da Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Jéssica Lima Cochete

A (IN)COMPREENSÃO DO BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR: Considerações sobre a qualidade das interações e seu impacto

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

Data da defesa: 28/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro
Universidade Federal de Lavras/MG (UFLA).

Membro Titular: Prof.ª Dr.ª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Suplente: Prof.ª Dr.ª Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Suplente: Prof.ª Dr.ª Sheylla Chediak
Instituto Federal de Rondônia.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho às vítimas de bullying que transcenderam e se tornaram educadores.
Também dedico aos meus professores, que me mostraram que todos podem encontrar o seu
lugar na – e por meio da – Educação.

AGRADECIMENTOS

Na vida de alguém que sofre bullying, nem sempre se pensa em gratidão. Afinal de contas, pelo que seríamos gratos? Pessoas que vivem em um contexto de violência escolar não têm nada a agradecer, não nos momentos dos risos alheios e da própria vergonha, do medo, da solidão, dos questionamentos incansáveis, tais como “Por que eu?”. Costumamos sentir que merecemos cada uma das intimidações, como se fosse um preço justo por sermos nós mesmos e não alguém melhor, mais bonito ou mais legal, mais popular e que, portanto, estamos fadados a viver até o fim no sofrimento. Logo, a gratidão parece algo limitado às pessoas felizes, que podem fazer trabalhos em grupo com quem bem entendem, que são populares e amigas de todos. Por muito tempo, foi o que eu pensava. Por muito tempo, agradecer era uma simples questão de troca de favores e de interesses.

Olhando para trás, por todo esse caminho que trilhei buscando um lugar no mundo, entendi que a gratidão não é apenas pelos momentos bons, assim como não diz respeito apenas às pessoas amorosas que encontrei. Olhando para trás, sinto-me grata pelas pessoas que foram meus agressores. Com eles, descobri uma das coisas mais importantes para um ser humano: a empatia. Descobri também a resiliência, ao descobrir que não era justo colocar nas mãos de quem quer que fosse a força necessária para trilhar o meu próprio caminho, pois eu sou mais forte do que imaginava que era. Esse trabalho, que foi feito às custas de muitos “gatilhos”, só foi realizado porque, um dia, eu fui vítima de bullying e consegui superá-lo.

Não posso falar em gratidão sem pensar nos meus pais, Cleusa de Sousa Lima Cochete e Marcos Antônio Cochete, que me deram os maiores presentes que alguém pode dar: a vida, o amor, o tempo e o incentivo. Da mesma forma, agradeço aos meus avós, Arlinda Rosa de Lima (*In Memoriam*) e Josefino de Souza Lima (*In Memoriam*), Waldomiro Cochete (*In Memoriam*) e Lucinda Ribeiro Cochete, que compartilharam comigo a sua sabedoria, a sua história e a sua força. O mesmo agradecimento vale aos meus tios, sobretudo aqueles que dividem comigo a paixão e a vocação que é a docência. Também agradeço aos tios que não compartilham comigo laços de sangue, mas vínculos afetivos.

Agradeço imensamente ao meu namorado, César Vilela da Cruz Camargo Toneto (meu *precious*), por todos os dias cheios de companheirismo, de conversas, de risos, de troca de conhecimentos, de amizade e de muito amor. Também agradeço a compreensão e as “brincas” nos momentos de insegurança, de “autodefesa” e de ansiedade. Agradeço aos meus sogros, Elisete Vilela e Henrique Toneto, e à “vó Clê”, que me receberam em seus corações e em suas vidas, se tornando parte da minha família.

Sou grata pelos meus amigos, mesmo aqueles que já não estão na minha vida – e que me ensinaram que amizade não é desculpa para “zoeiras” e que, às vezes, o melhor é “deixar ir”. Agradeço aos amigos que permaneceram e que me ensinaram, com o tempo de convivência, que nem todos que se aproximam vão desejar partir ou se aproveitar de mim. Meu agradecimento especial vai para Sandy Fernandes e, lógico, à sua teimosia e insistência em fincar suas raízes no meu coração e se tornar uma verdadeira irmã.

Agradeço à todas as escolas que me formaram: C.E.R. Adelina Leite Amaral, E. E. Antônio Lourenço Correa, E.E. Lysanias de Oliveira Campos e, é claro, à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Aproveito para agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Não há como falar das escolas sem mencionar os queridos professores (e gestores) das instituições escolares as quais marcaram a minha trajetória: Tia Valéria, D. Wanda, D. Lurdinha, Seu Jorge (*In Memoriam*), D. Mônica, Cido, Alcides, Juliana, Maria Lúcia, Rosângela, Silvia, Luciene, Denise, D. Silvana, D. Leny, D. Isabel etc. Sem a interação positiva com esses professores, mesmo que eu ainda estivesse aqui, viveria sem um sonho, sem alguma coisa pela qual ter fé. Afinal de contas, se hoje eu acredito que professores são imortais e que são capazes de salvar vidas é porque, um dia, estes seres iluminados salvaram a minha e me mostraram que eu tenho mais valor do que pensava ter.

Ao meu orientador-terapeuta-amigo-coach, Edson do Carmo Inforsato, que acreditou em mim e nos meus ideais, mesmo em momentos em que eu mesma estava começando a perder a fé neles. Agradeço imensamente pelas palavras de incentivo não só em relação ao Mestrado propriamente dito, como também nos diversos momentos em que duvidei de minha capacidade e vocação como docente e precisei de um “empurrãozinho”. Esta relação de companheirismo iniciou há quase 10 anos, quando o professor permitiu realizar um trabalho sobre o bullying e apresentar para a sala. São quase 10 anos em que o querido Tamoio participa da minha formação acadêmica, profissional e, por que não, pessoal?

Agradeço, ainda, aos membros da Banca de Qualificação, Rosângela e Silvia, que não apenas avaliaram o meu trabalho, como também me deram uma nova perspectiva, não apenas ao meu perfil como pesquisadora, mas também em relação ao meu trabalho: a parceria entre a docência e uma rede de apoio social e afetivo, ideia que abracei com carinho. Também agradeço ao Prof. Dr. Kleber, que participou da Banca da Defesa e, com dedicação e carinho, acolheu meu trabalho e apresentou pontos de vista os quais eu não tinha notado.

Sou grata também aos meus colegas professores e à equipe gestora das escolas em que já lecionei, tanto aqueles que reforçaram o meu pensamento de que há uma necessidade urgente de mudança na mentalidade dos profissionais das escolas tradicionais, como aqueles que levantam bandeiras em prol do bem-estar de seus educandos. Agradeço a todos os colegas de profissão que dividiram o seu conhecimento com esta professora iniciante, cheia de ideias, mas ainda com pouca experiência, mas muito desejo de aprender.

Aos meus alunos e ex-alunos, não apenas por confiarem em mim a sua formação como professora de Língua Portuguesa, mas também – e acima de tudo – pela confiança em mim como um ser humano, como alguém capaz de entendê-los, ajudá-los e até defendê-los. Agradeço por cada interação, por cada oportunidade que tive de ajudá-los a amenizar as incertezas e dores, sobretudo entre aqueles alunos que sofrem bullying e/ou são excluídos, assim como um dia eu fui. Sou muito grata por ter a oportunidade de deixar um pedacinho da minha essência em cada um dos alunos. Eu, que um dia tive muito medo de ficar sozinha, me emociono com cada demonstração de afeto dos meus queridos alunos. Não existe professor sem aluno, assim como a pandemia de Covid-19 mostrou que escola sem aluno é quase que uma tumba. Não existe um aluno que seja igual ao outro, mas todos são capazes de deixar uma marca no professor, afinal de contas, o coração de um docente é quase como um coração de mãe: é enorme e sempre cabe mais um.

“Eu estava freneticamente procurando por alguma coisa. Não tem problema em tropeçar, então simplesmente sigo em frente. Eu sei que é tolo apenas continuar a correr sem remorso.

Eu confiava apenas em mim mesmo e não precisava de amigos. As frágeis asas da puberdade marcam um momento em que apontamos caninos para todos.

Eu quero ser forte, ter força para viver sozinho. Na verdade, apenas tinha medo da traição.

Eu sabia que continuar fugindo não mudaria nada, mas não queria mudar.

Por vaidade, eu me agarrava à solidão que eu chamava de “orgulho”, que era o par de asas que eu usava para fugir de meus sonhos inúteis.

Por vaidade, eu me agarrava à autoafirmação que eu chamava de “rebeldia”. Além dessa luz não havia coisas como liberdade.

Tristes dias de juventude...

Eu já estava me afogando em todos os dias turbulentos. Quando notei, estava carregando muita solidão. Foi doloroso. Eu estava realmente sozinho e, para ser sincero, não queria isso.

Por vaidade, eu me agarrava à solidão que eu chamava de “orgulho”, que era o par de asas que eu usava para fugir de meus sonhos inúteis

Por vaidade, eu me agarrava à autoafirmação que eu chamava de “rebeldia”. Além dessa luz não havia coisas como liberdade.

Ao sempre tentar fingir ser forte, nos esquecemos da verdadeira face do outro. É importante contar com outras pessoas e sentir alívio.

Ferido, ferido, ferido... quando quiser chorar, olhe para o céu e grite o mais alto que puder:

"Eu não quero esquecer quem sou. Eu quero ser eu mesmo"

As vozes encorajadoras do meu pai, da minha mãe e dos meus amigos me incentivaram. Eles me deram a luz e o empurrão que esse meu eu fraco precisava.

Triunfante, eu segurei um orgulho chamado "solidão" e "feridas da puberdade", que era o par de asas que eu usava para fugir de meus sonhos inúteis.

Se houver liberdade nesse céu azul-claro, eu não me importo se essas asas de orgulho fossem arrancadas.

Eu comecei a correr, freneticamente, olhando para o céu. Eu abri minhas asas, voei, e o lugar onde aterrissei era a "liberdade".

Com uma família maravilhosa e amigos maravilhosos. Esses foram os melhores dias. Se renascermos, vamos nos encontrar de novo”

(Miseinen - The GazetteE)

RESUMO

O bullying é identificado pelos estudiosos como um tipo de violência escolar de grau elevado, mas, não raro, abordado na prática como um comportamento normal da idade e de que não há necessidade de intervenções em suas ocorrências. Na busca de construir um referencial teórico consistente para atuar na conscientização acerca do fenômeno, o objetivo central deste estudo é analisar a importância das interações positivas e da relação professor-aluno para o combate ao bullying e para o desenvolvimento das habilidades sociais dos educandos. O presente estudo possui caráter qualitativo, sendo que o procedimento metodológico escolhido foi a Pesquisa Bibliográfica, embasando-se em diversos autores que discorrem sobre o tema “bullying”. O levantamento bibliográfico foi realizado na base de dados da UNESP e Scielo, sendo que a palavra-chave principal “bullying” foi cruzada com expressões como “formação de professores”, “habilidades sociais”, “intervenção”, “professor/docente” “sala de aula”, “consequências”, “interação” e “relação professor-aluno”. Foram selecionadas produções textuais e vídeos realizados no intervalo de 41 anos: desde o ano de 1980 até 2021. Percorrendo a narrativa da construção do bullying, este trabalho mostra que o fenômeno se expressa quando as interações entre os pares são baseadas na desvalorização do outro e inexistem interações positivas entre os agentes institucionais e os seus usuários. Particularmente no caso da escola, objeto deste trabalho, essa ausência de interação é oriunda da penumbra em que foi colocado o papel da socialização pública da escola em favor da ideologia de uma expectativa por alunos passivos que precisam absorver conhecimentos de forma mecânica e pouco reflexiva, negligenciando o desenvolvimento de suas habilidades sociais. Como a escola é a instituição onde o fenômeno do bullying ocorre com mais intensidade, o combate a ele necessita de um resgate do papel cidadão da escolaridade formal. Sendo assim, concluímos que a prevenção e o combate ao bullying se dá num ambiente onde imperam as interações positivas e, como a intimidação sistemática entre pares acontece majoritariamente na sala de aula, é inegável o impacto do professor sobre o aluno, especialmente no que tange ao desenvolvimento de suas habilidades sociais e do aprendizado de valores como empatia, respeito, entre outros. Como o bullying é um fenômeno complexo, a formação de professores deve preparar os docentes, para que saibam como agir diante de situações de intimidação, inclusive nas manifestações silenciosas do bullying indireto. Porém, como este é um fenômeno também multifacetado, não deve ser responsabilidade exclusiva de um sujeito ou instituição. Portanto, sugerimos a criação de uma rede de apoio social e afetivo,

capaz de minimizar as consequências do bullying, que podem se estender até a vida adulta. Este trabalho oferece diversas estratégias de prevenção, identificação dos atores envolvidos e de intervenção, focando não apenas em sua eficácia, mas também na acessibilidade dos sujeitos atingidos. Almejamos que, com este estudo, os professores e a escola como um todo sejam munidos com todo o conhecimento necessário para desconstruir paradigmas excludentes e tornar a escola um ambiente propício para que a educação atinja a sua finalidade de formar integralmente o seu educando.

Palavras – chave: Bullying. Interação. Habilidades Sociais. Intervenção. Função Social da Educação.

ABSTRACT

Bullying is identified by literature as a very serious school violence, in contrast with the practice, where is frequently treated as a normal behavior of the age and, as a result, there is not necessity of any intervention in its occurrences. With the purpose of building a consistent theoretical reference to raise awareness about this phenomenon, the main objective of this study is to analyze the importance of positive interactions and the teacher-student relationship to combat bullying and to develop students' social skills. The present study is qualitative, and the methodological procedure chosen was Bibliographic Research, based on several authors who discuss the theme "bullying". The bibliographical survey – produced in the interval of 41 years were selected: from the year 1980 to 2021 - was carried out in the UNESP and Scielo databases. The main keyword "bullying" was crossed with expressions such as "teacher training", "social skills", "intervention", "teacher/teacher", "classroom", "consequences", "interaction", and "teacher-student relationship". Going through the narrative of the construction of bullying, this work shows that the phenomenon is expressed when interactions among peers are based on the devaluation of the other and there are no positive interactions between institutional agents and their users. Particularly in the school's background, objective of this work, this absence of interactions is originated by the obscurity of the public socialization in favor of the ideology of an expectation for passive students who need to absorb knowledge in a mechanical and non-reflexive way, neglecting the development of their social skills. As the school is the institution where the bullying phenomenon occurs with more intensity, the fight against it needs to rescue the citizen role of formal schooling. Therefore, we conclude that the prevention and combat of bullying occurs in an environment where positive interactions prevail. Since bullying, undoubtedly, happens mostly in the classroom, the impact of the teacher on the student is undeniable, especially when it comes to the development of social skills and the learning of values such as empathy, respect, among others. As bullying is a complex phenomenon, teacher's formation - both initial and continuing - should prepare teachers to know how to act in bullying situations, including the silent manifestations of indirect bullying. Moreover, as this is also a multifaceted phenomenon, it should not be the exclusive responsibility of one subject or institution. According to this, we suggest the creation of a social and affective support network, capable of minimizing the consequences of bullying, which can extend into adult life. Finally, this work offers several strategies for prevention, identification of the actors involved, and

intervention, focusing not only on their effectiveness, but also on the accessibility of the subjects affected. We hope that, with this study, teachers and the school will be provided with all the necessary knowledge to deconstruct excluding paradigms and turn the school into a propitious environment for education to achieve its purpose of integrally forming its students.

Keywords: Bullying. Interaction. Social Skills. Intervention. Social Function of Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação de professores ao redor do mundo	43
Tabela 2 – Opinião dos professores quanto à gravidade do bullying	65
Tabela 3 – Opinião dos professores quanto à responsabilidade frente ao bullying.....	66
Tabela 4 – Mecanismos do desengajamento moral	75
Tabela 5 – Percepção dos valores fomentados pelo professorado.....	85
Tabela 6 – Folha de apontamentos para professores sobre os agressores	91
Tabela 7 – Folha de apontamento para professores sobre as vítimas	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
DP	Dependência
EUA	Estados Unidos da América
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
QI	Quociente de Inteligência
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SMAR	Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos
SP	São Paulo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
VHS	Video Home System

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O MÉTODO	26
3	A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A DESVALORIZAÇÃO DO DOCENTE.....	28
4	A CONTRADIÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: alunos passivos vs. cidadãos .	34
4.1	A Importância do Professor no Cumprimento da Função Social da Educação.....	38
5	OS IMPASSES DA FORMAÇÃO DOCENTE: A Temática “Bullying” na Formação Inicial e Continuada.....	40
6	BULLYING: Quando as interações estremecem	48
6.1	Os Atores do Bullying.....	54
6.1.1	A vítima (alvo)	54
6.1.2	O agressor (autor).....	57
6.1.3	O espectador.....	58
6.2	As Consequências do Bullying.....	59
6.2.1	Quando o bullying chega aos extremos.....	62
6.3	O Bullying na Percepção dos Docentes e da Gestão	64
6.4	O bullying pode ser superado?	67
7	QUANDO A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PEDE SOCORRO: Assédio Moral, Desengajamento Moral Docente e sua relação com o Bullying.....	69
7.1	Assédio Moral na Sala de Aula: Como a Postura Autoritária e Excludente do Professor Afeta o Educando.....	69
7.2	A Banalização do Bullying e o Desengajamento Moral Docente	74
7.2.1	Tendências do professor envolvido com o bullying durante a idade escolar	79
8	A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	82
9	ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO, PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO	90
9.1	Serviço de denúncia.....	92
9.2	Propostas de Prevenção e Intervenção	93
9.2.1	Estabelecimento de combinados em conjunto com os alunos	100
9.2.2	Declaração Universal dos Direitos da Turma.....	101
9.2.3	Produções textuais.....	101
9.2.4	Entrevistas com os envolvidos	102
9.2.5	Estratégias de empoderamento dos educandos: resiliência, empatia e indignação	103
9.2.6	Estratégias para o Respeito e Apreciação das Diferenças	107
9.2.7	Oficinas	108

9.2.8	Rodas de Conversa	110
9.2.9	Mediação	111
9.3	Construindo um Projeto de Convivência.....	112
10	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: A Necessidade da Criação de uma Rede de Apoio Social e Afetivo	117
11	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

- Por que não me contou que sofria bullying?

- Ela não podia dizer. É muito difícil para alguém que está sendo alvo de bullying. Eu também não pude contar para a minha mãe. Mas ela acabou descobrindo. Por alguma razão, eu comecei a me desculpar incessantemente como uma idiota. Me sentia tão envergonhada.... Eu comecei a sentir vergonha de mim mesma por ser alvo de bullying. E fiquei com vergonha de deixar minha mãe saber. Fiquei com medo dela não me amar mais. Fiquei com tanto medo...

- De deixar as pessoas saberem sobre esta parte minha. Desesperadamente, tentei esconder, fingindo que eu estava bem. Isso me deixou com ainda mais vergonha... (Fruits Basket, 2019)¹

Como pesquisadora do fenômeno bullying², a parte mais difícil para mim sempre foi procurar manter um olhar profissional em relação ao assunto, pois há uma motivação intrínseca à escolha do tema: o fato de eu ter sentido na pele as intimidações repetitivas ao longo de toda a minha vida escolar, inclusive durante a graduação. A minha primeira lembrança na creche, por exemplo, está gravada na fita de vídeo (VHS) da formatura do “prézinho”. Ali, peço para brincar junto com meus coleguinhas. Entretanto, eles recusam e saio fazendo cara de choro. As “brincadeiras” – entre aspas, pois é o que me diziam que eles faziam – continuaram no Ensino Fundamental e Médio. Uma delas era zombar do meu sobrenome sem parar: o Lima Cochete virou “Limão, Coxinha”. E ainda tinha uma coreografia preparada, faziam uma bola com os braços (o que poderia indicar que eu era gordinha) e, em seguida, o formato da parte pontuda da coxinha acima da cabeça. Na época, e um bom tempo depois, comecei a ter vergonha do meu sobrenome, pois era uma das razões que me faziam ser tão desprezada pelos meus colegas.

A propósito, uma lembrança muito forte do Ensino Fundamental I aconteceu na sala da diretoria. Eu estava chorando, afirmando que era a pessoa mais desprezada da classe. Não lembro bem quais foram as palavras da diretora ou do vice-diretor, no entanto, eles me

¹ FRUITS Basket (Temporada 1, ep. 18). Direção: *Yoshihide Iбата*. Produção: *TMS Entertainment*. Tóquio: TMS/8PAN, 2019.

² O termo “bullying” será retratado sem itálico. Justifica-se esta decisão em respeito aos milhares – ou quem sabe, milhões – de pessoas que sofrem (e/ou já sofreram) bullying.

repreenderam por pensar desse jeito, afirmando que eu não era desprezada. Agora, parando para pensar, eu estava simplesmente experimentando a “culpabilização da vítima” e a normalização do bullying. Aliás, era algo que acontecia sempre, pois me diziam repetidamente que “eles te provocam porque você pega febre, você deveria parar de ligar”.

O “desengajamento moral docente” também apareceu em diversos momentos da minha história. Um dia, por exemplo, eu estava fazendo uma atividade e, enquanto pensava, apoiava uma caneta na boca. Ela estourou, manchando o meu rosto, roupas, materiais etc. Lembro que, num outro dia, um menino jogou uma caneta em cima de mim. Cega de raiva e por conta das lágrimas, joguei-a para qualquer canto e acabou acertando um professor substituto que estava dando aulas. Ainda fico sentida por ter desrespeitado um professor, no entanto, também me pergunto: por que ele não me ajudou? Apesar disso, percebi que os professores não estavam preparados para lidar com essa situação. Talvez eles simplesmente não esperam que “crianças de 12/13 anos” sejam cruéis com seus colegas, talvez achem que não é da conta deles, não sei dizer... No entanto, a falta de tato de uma professora gerou um dos momentos mais tristes da minha vida. Como eu sempre gostei de estudar, fui à escola mesmo no dia do meu aniversário. Acho que nenhum colega meu sabia, e não quis contar para nenhum deles, pois sabia que eles iriam zombar de mim. Entretanto, resolvi fazê-lo para a professora. Sem saber, ou ignorando o fato de que eu sofria bullying ou, quem sabe, em uma tentativa inocente de criar uma interação gostosa entre mim e a sala, ela disse para todos que era meu aniversário e pediu para que todos cantassem “parabéns”. Eles, de fato, cantaram. Ainda consigo ouvir o coro gritando “morra, morra, morra”. Não sei descrever bem a reação da professora enquanto eu chorava, acho que ela me abraçou e tentou me consolar. Mas lembro-me que ela não tomou nenhuma atitude em relação à classe, especialmente porque era hora da saída e todos saíram, orgulhosos da sua “superioridade”, e rindo de se acabar. No outro dia, no outro e no outro, ninguém mais tocou no assunto.

Os professores sempre foram grandes heróis e vilões para mim. Uma parte considerável se mostrava completamente despreparada, e até mesmo desinteressada, com o que ocorria fora do conteúdo das disciplinas e, por isso, nada fizeram. No entanto, outros foram grandes diferenciais para eu estar aqui, escrevendo esta dissertação. Construí uma relação de muito respeito e afeto com diversos professores, com os quais eu conversava muito mais do que com meus colegas de classe. Na verdade, terminar rapidamente as questões (afinal de contas, eu não conversava com praticamente ninguém, então não havia distrações), ir para perto do (a) professor (a) e ficar ali, conversando, era uma forma de escapar das agressões. A partir daí, comecei a me sentir um pouco melhor em relação à escola, tendo

vontade de frequentá-la apenas para ver meus professores, pois eu sentia que eles me tratavam como um ser humano. Foi então que eu decidi também ser professora e que, algum dia, faria a diferença para algum (a) aluno (a) da mesma forma que eles fizeram para mim.

Quando ingressei no curso de graduação de Letras, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, mais uma vez me deparei com a dualidade sonho-pesadelo. Sonho porque, obviamente, eu estava me preparando para me tornar a professora que sempre quis ser e por conhecer novos professores incríveis. Pesadelo porque, como eu carregava muitas mazelas do Ensino Fundamental e do Médio, sobretudo não conseguir construir relacionamentos e me comunicar “adequadamente”, acabei ficando isolada e, mais uma vez, fui vítima de bullying. Foram quatro anos praticamente sozinha. Tinha um ou outro amigo, mas logo a amizade terminava depois de algum tempo. E esses amigos sempre escutavam “Por que você é amigo da Jéssica?”.

Novamente, alguns professores pareciam ter uma tendência a “tocar na ferida”, já que exigiam trabalhos em grupo e não aceitavam individual. Muitas vezes, aliás, não permitiam que os grupos tivessem uma pessoa a mais. Por diversos momentos eu fiquei sem grupo e, quando apelava para o último recurso “conversar com o (a) professor (a)”, dificilmente recebia ajuda, pois espera-se que os alunos de Graduação tenham maturidade e independência para resolver seus próprios problemas. Contudo, este é mais um exemplo de desengajamento docente, cuja consequência é causar um sofrimento desnecessário no aluno, que ficará de recuperação (ou pegará DP) caso não consiga um grupo. O extremo negativo da relação professor-aluno, o abuso moral, também se fez presente: Após um desentendimento com a professora, fui criticada em voz alta, no meio da sala. Em seguida, ela me chamou para conversar no corredor e disse “Eles não vão com a sua cara, sabia?”. Sentindo-me lesada, critiquei a professora por debochar de mim em voz alta, com todos olhando e desabafei que tal atitude apenas colocava “lenha na fogueira”. Felizmente, ela entendeu o meu lado, me pediu desculpas e a situação se normalizou.

Enquanto eu mesma era vítima de bullying na Universidade – e conhecia outros colegas que também o eram -, notei que, em momento algum, esse fenômeno foi assunto de alguma aula, nem mesmo em Psicologia da Educação. Na verdade, a única vez que me lembro de ter aparecido o tema “bullying” foi em um seminário de tema livre sobre dinâmicas para serem realizadas na sala de aula – que eu fiz individualmente, “pra variar”. Na verdade, este seminário foi proposto pelo professor que, futuramente, seria o meu orientador: Edson do Carmo Inforsato. Desde o segundo ano de graduação, ele sempre acompanhou a minha luta e deu voz aos meus anseios.

Graduada, passei no Processo Seletivo da Prefeitura Municipal de Araraquara e entrei em duas escolas municipais no ano de 2018. No mesmo ano, também ingressei no Mestrado em Educação Escolar, decidida a fazer alguma coisa para garantir que cada vez menos pessoas sentissem a dor que senti até os meus 26 anos. Com a ajuda do meu orientador, refinei a minha pesquisa para chegar no que acredito que seja a raiz do problema: a formação de professores, que é deficiente quando se trata do bullying, e questões voltadas à melhoria da interação professor-aluno. Essa “vida nova” foi, por um lado, a realização do sonho de poder fazer a diferença na vida de meus alunos. No entanto, por outro lado, foi uma grande decepção, pois descobri que há uma barreira praticamente intransponível para se chegar ao coração dos educandos: a própria gestão da escola. Não foi exagero dizer que sempre que eu tentava fazer alguma dinâmica diferente, ou até mesmo ser gentil com os alunos, vinha alguém me repreender. Perdi a conta de quantas vezes eu ouvi “Professor não mostra os dentes para o aluno”. Era como se eu ouvisse que um pássaro não pode usar suas asas para cruzar os céus. Decidi fazer o meu melhor para lidar com a situação, mesmo que continuasse a ouvir uma reclamação aqui, outra ali. Em 2020, fui convocada para assumir as aulas em três escolas municipais de Araraquara. Novamente atuando como professora, agora efetiva, estou aprendendo que o respeito é uma coisa que, naturalmente, se dá e se recebe e que, além disso, a relação professor-aluno é algo que se constrói lentamente, de tijolo em tijolo. O ano de 2020, aliás, foi um ano bastante atípico, pois estávamos (e, infelizmente, continuamos) enfrentando a pandemia de Covid-19 e, com as aulas presenciais suspensas, a interação professor-aluno foi, finalmente, transformada em um assunto relevante para a sociedade. Isso já é meio caminho andado e, no futuro, espera-se que esse aspecto mais afetivo também seja levado em consideração nos cursos de formação de professores e, com ele, o bullying.

As vozes que se erguem em resposta ao bullying nos chama à reflexão. Muitas vítimas de bullying ainda permanecem em silêncio enquanto sofrem abusos recorrentes. O relatório da Unicef intitulado “*An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools*”, baseado em estudos e pesquisas realizadas entre os anos de 2003 e 2017 traz dados alarmantes: 150 milhões de estudantes em todo o mundo – número que corresponde à metade dos alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos de idade – relatou sofrer violência na escola ou em seus arredores³. Em relação ao bullying propriamente dito o relatório indicou a proporção de um em cada três

³ UNICEF: 50% de adolescentes no mundo sofrem violência na escola e arredores. **ONU News**. 06 set. 2018. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2018/09/1636861>. Acesso em: 20 mar. 2021.

alunos⁴. Três em cada dez alunos admitiram intimidar os seus colegas, ou seja, 17 milhões de adolescentes. Um em cada três alunos em 30 países é vítima de cyberbullying⁵, sendo que um em cada cinco evadiram da escola após sofrer bullying.

No Brasil, um estudo denominado “PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar”⁶, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em parceria com o Ministério da Educação e com o Ministério da Saúde, busca, desde 2009, investigar aspectos importantes para a saúde do educando e, dentre eles, foram encontrados dados substanciais sobre o bullying. Nas duas primeiras edições, em 2009 e 2012, os alunos responderam à seguinte pergunta: “Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas de escola te esculacharam, zoaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram tanto que você ficou magoado/incomodado/aborrecido?” (IBGE, 2009, p. 43) e, no ano de 2015, o termo “bullying” foi inserido de fato na pesquisa. A despeito dos dados: a edição de 2009 envolveu 63.411 estudantes do 9º ano (antiga 8ª série) do território nacional, sendo que 5,6% dos participantes afirmaram ser vítimas de intimidações recorrentes na maior parte do tempo (IBGE, 2009). Em 2012, foram entrevistados 109.104 dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que 7,2% afirmaram terem sido vítimas de esculachos, zoeiras, intimidações etc., nos 30 dias anteriores ao projeto (IBGE, 2012). Já em 2015, quando o termo “bullying” foi introduzido na pesquisa, 102.301 ou 7,4% dos alunos declararam serem vítimas de bullying (IBGE, 2015). Em um primeiro momento, parece uma quantidade insignificante, pois não chega a 10%, porém, uma reflexão mais cuidadosa nos faz compreender a realidade por trás dos números: o número de vítimas de bullying está aumentando a cada ano, de maneira desenfreada.

A seriedade do fenômeno bullying faz com que o tema ganhe cada vez mais espaço na literatura, graças à contribuição dos autores e pesquisadores que se dispõem a compreender esse fenômeno, que se constitui em um dos mais cruéis tipos de violência e, ao mesmo tempo, subestimado ou, ainda, ignorado. A Intimidação Sistemática invade os muros das escolas de Educação Básica, se estendendo até a Universidade, independentemente de serem públicas ou

⁴ PEIRÓ, P. Metade da população entre 13 e 15 anos sofre agressões na escola, diz informe. *El País*. Madri, 7 set. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/06/internacional/1536229417_606822.html. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁵ O presente trabalho terá como foco apenas o bullying que ocorre no interior da sala de aula. Por esta razão, o cyberbullying não será aprofundado. Se reconhece, porém, o impacto grandioso que esta prática exerce, pois a internet é um ambiente em que ideias (positivas e negativas) são disseminadas em questão de poucos minutos, como podemos ver na “Cultura do Cancelamento”.

⁶ PESQUISA Nacional de Saúde do Escolar – PenNSE. **ibge.gov**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 04 jan. 2021.

particulares, do lugar onde estão localizadas e do poder aquisitivo dos alunos (SILVA, 2010; BARBIERI, 2013; FANTE, 2005; ÁVILES, 2006; TOGNETTA; 2013). Ele afeta milhões de pessoas, sejam elas vítimas, agressores ou espectadores, prejudicando o seu desempenho escolar e seu pleno desenvolvimento – físico, intelectual, profissional, social e familiar – garantidos pelo Art. 2º das Leis de Diretrizes e Bases: “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.” (BRASIL, 1996) e a Lei nº 13.663, de 2018, à qual foi adicionado o inciso IX no Art. 12, que incube os estabelecimentos de ensino de “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (BRASIL, 2018). Da mesma forma, o desengajamento da escola em relação às situações de bullying também vai na contramão do que está estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) em seu Art. 5º no qual está dito que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”. O Art. 17 afirma que a criança tem o “direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.”

Também podemos relacionar o combate ao bullying com o Art. I da Constituição Federal (1988), já que alguns dos fundamentos são (II) a cidadania e (III) a dignidade da pessoa humana. Além disso, combater o bullying faz parte da meta 4.7 dos ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

É impossível mencionar as legislações que asseguram a prevenção e o combate ao bullying nas escolas sem citar a LEI Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), que não apenas define as características do fenômeno, como também estabelece uma série de medidas que garantem:

(...) a capacitação de professores e equipes pedagógicas para lidar com o problema: (III); assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos

agressores (V); integração da comunidade na prevenção, combate e na conscientização do fenômeno (VI); relatórios bimestrais das ocorrências de bullying nas escolas. (BRASIL, 2015. Art. 6º).

Todavia, no ambiente escolar, o bullying ainda é subestimado, minimizado ou, ainda, naturalizado, deixando milhares de estudantes à própria sorte. O bullying é estimulado com a “dinâmica de incontrolabilidade” que surge do senso-comum de que o bullying é um fenômeno inevitável (ORTEGA; DEL REY, p. 35). Paralelamente, outro fator que faz o bullying ganhar força no Brasil é o processo de desmantelamento – não apenas em relação aos problemas estruturais, tecnológicos e materiais, mas também da escola como um símbolo de melhorias e mudanças – da nossa Educação e o desprestígio de seus profissionais, especialmente do docente. A escola tradicional baseia-se na socialização do conhecimento, traduzido em memorização de regras, de teorias e de fórmulas, organizado em disciplinas de tal forma que seus propósitos formais de construção da cidadania se desviam em um conteudismo estéril. Sendo assim, ela se limita a cumprir apenas uma de suas múltiplas funções – preparar os seus educandos para provas como o Vestibular e para o mercado de trabalho – enquanto falha com muitas outras, sobretudo no preparo para a convivência em sociedade, para a cidadania e para a vida em toda a sua amplitude e complexidade. Em outras palavras, o educando se torna apenas um repetidor de conteúdos memorizados, não um indivíduo que se desenvolveu integralmente.

Ignora-se que o aluno é um ser subjetivo, que pertence a um contexto socioeconômico e cultural específico e que reage de forma individual a tudo o que está acontecendo ao seu redor. Ademais, o fato de a instituição escolar adotar uma postura negacionista e distante dos problemas relacionados ao Bullying, não significa que eles não existam e/ou não afetam o andamento das aulas. Pelo contrário, quando não há interação entre professor-aluno, ou quando ela é deficiente, além da convivência, o próprio processo de ensino aprendizagem fica comprometido. Dessa forma, em vez da escola ser uma incentivadora de “mudanças de realidade”, ela acaba contribuindo para a marginalização de seus alunos, entregando-os para a “vida os ensinar”. É nesse clima de frustração que a escola se torna uma “rinha de galo” em que os alunos reproduzem os preconceitos e estereótipos da sociedade (JARES, 2006; LESSARD; TARDIF, 2014; TEDESCO, 1998; TOGNETA, 2020).

O desenvolvimento de todos os alunos – sobretudo o de escolas públicas, as quais foram os cenários principais da universalização da Educação dos anos 90 – não é garantido apenas pelo fato de que a escola passou a ser acessível (TRAMONTIN; ORSO, 2016). É necessário que o aluno também adquira os conhecimentos socialmente produzidos. Segundo

Arêas (2008, p. 4), a Educação é “Processo e prática social constituída e constituinte das relações sociais mais amplas”, algo que está garantido no parágrafo segundo do Art. 1º da LDB. A autora (p. 14) define a função social da escola como “compromisso com a formação do cidadão e da cidadã com fortalecimento dos valores de solidariedade, compromisso com a transformação dessa sociedade”. É necessário que a escola seja um espaço relativamente seguro para o aluno fazer descobertas e se relacionar com outras pessoas. Ademais, é impossível que a instituição escolar seja isolada do mundo, especialmente por conta do contexto de violência no qual estamos inseridos (AQUINO, 1996). Ainda assim é preciso que a escola cumpra o seu papel na busca por relações humanas mais tolerantes e respeitadas.

Outro aspecto importante que afeta diretamente o bullying é o comportamento do professor diante do fenômeno, que será determinante para fomentar as intimidações ou intervir nelas. Na sala de aula é possível observar professores que se desengajam, fingindo que não é da conta deles. Por outro lado, há professores que procuram fazer intervenções em prol de seus alunos. Existe ainda o assédio moral (KNOENER, 2019), que não apenas fere a dignidade dos educandos como também acaba estimulando situações de bullying, pois dá margem aos risos e gozações. Ainda assim, dificilmente a formação de professores extrapolará os limites da disciplina estudada no curso de Licenciatura. Dessa forma, os professores chegam à sala de aula sem ter ideia de como lidar com brigas, problemas familiares, questões emocionais etc. Felizmente, questões acerca da boa convivência na sala de aula, assim como a interação e a relação professor-aluno, têm recuperado o seu espaço nas teorias educacionais, após mais de um século sendo subestimadas. Há pesquisas (RAUBER, 2016; GONÇALVES, 2017; SILVA; BAZON, 2017; COCHETE, 2018) mostrando que o professor tem um papel fundamental não apenas no combate ao bullying, mas também no pleno desenvolvimento do educando, sobretudo no que diz respeito às suas habilidades sociais e à sua autoestima. Ainda há que se considerar que o docente é um dos principais exemplos para seus educandos, tanto de maneira positiva como negativa.

Destarte, o presente trabalho é um estudo com o propósito de mostrar a necessidade de uma mudança urgente na visão das escolas e Universidades em relação à formação de professores (inicial e continuada), a fim de ajudar professores a se reconhecerem como alguém não só capaz de explanar conteúdos, mas, acima de tudo, salvar vidas. Porém, essa tarefa não cabe única e exclusivamente ao professor. Por isso, também é papel desta Dissertação apontar a importância da comunidade para a conscientização, prevenção e combate ao bullying. Por fim, também é importante lembrar que a escola deve andar de mãos

dadas com instituições como a família, a saúde – especialmente a área da psiquiatria e da psicologia -, a segurança e o governo.

Assim, a presente dissertação foi desenvolvida para responder o seguinte problema de pesquisa: **“Sendo o bullying um fenômeno complexo e multifacetado, qual é a importância da escola, do professor e da comunidade escolar na prevenção e no combate a ele?”**. Desse modo, nosso estudo parte da hipótese de que **o bullying na sala de aula perde força quando as habilidades sociais são desenvolvidas por meio de interações positivas**. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo central **analisar a importância das interações positivas e da relação professor-aluno para o combate ao bullying e para o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos**. Para o alcance desse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- 1. Descrever o bullying, pelas suas características manifestas, pelos atores que o exercem e pelas suas consequências a curto e a longo prazo;**
- 2. Ressaltar a necessidade de incluir no currículo de cursos de formação de professores temas que extrapolam o escopo disciplinar, tais como o bullying;**
- 3. Descrever e analisar os diferentes papéis que o professor pode ter na relação professor-aluno especificamente diante do bullying e do desenvolvimento das habilidades sociais;**
- 4. Analisar propostas de intervenções voltadas para a prevenção, identificação e combate ao bullying;**
- 5. Discutir qual é o papel da família e da comunidade escolar na formação de uma rede de apoio social e afetivo visando combater o bullying.**

As seções desta dissertação estão organizadas da seguinte maneira:

Na seção 2, detalhou-se o método utilizado para criar um dossiê sobre o bullying. A seguir, nos próximos 4 capítulos, é feita uma análise dos “caminhos do bullying” na sala de aula, ou seja, quais são os principais motivos para que o bullying ganhe tamanha força nas escolas brasileiras, a ponto de ter uma taxa de ocorrência mais elevada em relação ao resto do mundo. Com esse foco, na seção 3, é feita uma reflexão sobre como o desmantelamento da educação brasileira, a desvalorização do docente e a falta de políticas públicas condizentes com a realidade das escolas, e da comunidade escolar como um todo, criam um ambiente no qual impera a falta de sentido e a aleatoriedade no ensino. Na seção 4, a maneira rígida da escolaridade tradicional brasileira é criticada, bem como a sua expectativa por alunos

passivos, com um processo de ensino-aprendizagem baseado na memorização de conteúdos ao invés de prepará-los em bases argumentativas sólidas para o exercício consciente da cidadania. Posteriormente, analisou-se a importância do professor como socializador para que a formação integral do educando atinja o seu esplendor.

Finalmente, na seção 5, foi denunciado o fato de que muitos professores vão para a sala de aula sem saber como lidar com questões que extrapolam a epistemologia, dentre elas, o próprio bullying. Chegou-se à conclusão de que a formação inicial e continuada é fundamental para se desconstruir os pontos de vista que incentivam o bullying, ainda que indiretamente. A seção 6 descreve o bullying como um fenômeno complexo e multifacetado e, muitas vezes, difícil de ser identificado. Os atores desse fenômeno são analisados, da mesma forma que as consequências que os podem afetar, como vítimas, espectadores e agressores, não apenas durante o período escolar, mas também pela vida afora. A seção ainda apresenta uma análise quanto à percepção dos docentes e gestores em relação ao fenômeno e, por fim, chegou-se à compreensão de que o bullying pode ser superado e que o professor é um dos sujeitos determinantes para esta superação.

Após a exposição dos “caminhos do bullying”, as seções 7 e 8 entram na relação professor-aluno. A seção 7 faz uma discussão de como determinadas atitudes negativas tomadas pelo professor contribuem para a criação e a manutenção de rótulos de fracasso de seus alunos e, conseqüentemente, na sua marginalização. Ademais, a seção possui uma análise de como o desengajamento moral docente afeta os alunos, sobretudo a vítima que, na maioria das vezes, é culpabilizada pelo seu próprio sofrimento. Por fim, a experiência do professor quando era estudante foi relacionada com sua percepção atual do bullying e, conseqüentemente, com a sua atitude enquanto docente frente ao fenômeno. A seção 8 sustenta o fato de que a escola é um ambiente construído por meio das diferentes interações, sendo que a melhor forma de ensinar é cativar o educando. Além disso, conclui-se que a afetividade e as interações positivas não apenas como naturais, mas necessárias para que o professor cumpra a sua função não apenas de ensinar, mas também educar em valores morais.

A presente dissertação termina com propostas de solução. A seção 9 apresenta e analisa estratégias de identificação, prevenção e intervenção utilizando diferentes metodologias que focam em oferecer aos alunos o protagonismo necessário para se indignar e se empoderar frente ao bullying. Naturalmente, como o professor e a Universidade não devem ser tratados como os únicos responsáveis pelo combate ao bullying, a seção 10 discute a formação de uma rede de apoio social e afetivo não apenas para prevenir e combater o fenômeno, mas para que, através da socialização, afetividade e da criação de vínculos,

crianças e adolescentes possam sair da situação de vulnerabilidade em que se encontram para serem capazes de viver uma vida plena e feliz.

2 O MÉTODO

*Palavras são, na minha não tão humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de ferir e de curar. (Albus Dumbledore, 2011)*⁷

Este é um estudo onde a experiência pessoal encontra o aspecto profissional. Não houve o interesse de “fechar” o assunto, mas sim assumir a postura de pesquisadora descrita por Minayo (1994, p. 23): “uma atitude e uma prática de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado” sobre o tema. A pesquisa possui caráter qualitativo, visto que busca analisar o fenômeno bullying e identificar as causas (MINAYO, 1994), ao mesmo tempo em que se traça caminhos para prevenir e combater o bullying de maneira eficaz, visando o desenvolvimento integral do educando.

O bullying é um fenômeno que ocorre em todas as escolas do mundo e tem mais prevalência em território brasileiro. É um tema complexo e delicado e, por isso, ainda é alvo de muitas dúvidas entre os docentes e a comunidade escolar como um todo. Dessa maneira, sentiu-se a necessidade de se reunir o máximo de contribuições possível acerca da temática, especialmente porque, como veremos ao longo do trabalho, o conhecimento é a peça-chave para se combater as intimidações sistemáticas entre pares e, por outro lado, a falta de conhecimento – ou um ponto de vista equivocado – pode estimular o bullying. Sendo assim, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Este estudo foi desenvolvido por meio da análise de livros, publicações em periódicos científicos, monografias, dissertações e teses produzidos desde a década de 80 até o ano de 2021. Essas produções científicas foram buscadas, em sua maioria, na base de dados da UNESP⁸ e Scielo⁹, através do cruzamento da palavra-chave principal, “bullying”, com “formação de professores”, “habilidades sociais”, “intervenção”, “professor/docente” “sala de aula”, “consequências”, “interação” e “relação professor-aluno”.

A seleção inicial do material encontrado foi feita por meio da leitura e análise da capa, contracapa, resumo, sumário, palavras-chaves e de uma leitura rápida no conteúdo. Em um

⁷ HARRY Potter e as Relíquias da Morte – Parte II. Direção: David Yates. Produção: David Heyman, David Barron e J.K. Rowling. Londres: Warner Brothers, 2011. 2 DVDs.

⁸ <https://www2.unesp.br/portal#!/cgb/base-de-dados>

⁹ <http://www.scielo.org/php/index.php>.

segundo momento, definiu-se a inclusão e a exclusão dos trabalhos que seriam utilizados na fundamentação teórica de nossa dissertação: os trabalhos científicos foram incluídos com base em sua relevância para o tema, eficácia da estratégia de intervenção adotada, dados úteis para solucionar o problema de pesquisa e outras informações que se completavam. Excluímos, majoritariamente, os trabalhos que possuíam informações repetitivas.

Foi realizado o fichamento de todos os trabalhos científicos e, posteriormente, agrupou-se todo o material em categorias temáticas que foram elaboradas para construir uma linha de raciocínio objetiva que perpassou o trabalho: características do bullying, seus atores e consequências; precarização da educação brasileira/desvalorização da docência; habilidades sociais; interação; formação de professores e estratégias de intervenção. Algumas categorias foram criadas desde o começo do trabalho, enquanto outras surgiram conforme a necessidade.

Os critérios de escolha das intervenções indicadas na seção 9 foram: detalhamento da realização da intervenção; opinião do autor sobre a eficácia da intervenção; acessibilidade da intervenção e possibilidade de realizá-la, mesmo em escolas que não dispõem de muitos recursos estruturais, e respeito à subjetividade dos atores envolvidos com o bullying.

A partir das orientações da Banca Examinadora, constatou-se a necessidade de acrescentar mais um fator importante no combate ao bullying, que solucionaria o problema de se responsabilizar unicamente os docentes e a Universidade pelo combate ao bullying: A rede de apoio social e afetivo. Sendo assim, com base no questionamento “qual é o impacto de uma rede de apoio social e afetivo no combate ao bullying?”, uma nova busca foi realizada, cruzando a palavra-chave “bullying” com “rede de apoio social e afetivo”.

3 A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A DESVALORIZAÇÃO DO DOCENTE

Hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa. (Milton Ribeiro, 2020)¹⁰

A declaração do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, causou revolta entre os educadores. Apesar disso, não é um ponto de vista que foi criado e disseminado por ele, pelo contrário. É fato notório que muitas pessoas possuem opiniões que desvalorizam o professor e a importância de seu trabalho para a sociedade. Faz parte do senso comum acreditar que os cursos de Licenciatura são os mais fáceis de se entrar e de se obter um diploma. O desprestígio da profissão docente é um reflexo da precarização da Educação e da falta de sentido que acomete a profissão. Tendo essa situação como pano de fundo, o presente capítulo relaciona a ocorrência de bullying com a qualidade negativa das interações e, conseqüentemente, a deficiência em interações positivas entre professores e alunos.

Um estudo realizado pela organização educacional *Varkey Foundation*, citada pelo jornal *Folha de São Paulo* (2020)¹¹, reuniu 42 mil pessoas de 35 países. Elas deram a sua opinião sobre a carreira docente e, com base em suas percepções, o status da profissão foi classificado em uma escala de 0 a 14. O Brasil teve nota 5, aparecendo em 25º lugar. Como já é sabido, e comprovado pelo mesmo estudo, há uma clara relação entre prestígio docente e desempenho dos educandos. Quanto maior o prestígio docente, melhor será o desempenho dos alunos. A propósito, no ano de 2018, lecionei para uma classe bem “difícil” de 6º ano. Em uma das frequentes broncas, cheguei a perguntar quantos dali queriam ser professores quando crescerem. Ninguém levantou a mão. Por este exemplo, certamente representativo da opinião geral do jovem estudante brasileiro mostra-se que os estudantes, em sua grande maioria, não optam pela carreira docente porque não querem sofrer como profissionais o desconforto de situações anárquicas de sala de aula como eles presenciam na sua experiência como estudantes. Além disso, como se informa constantemente a má remuneração desses profissionais, a desvalorização dessa carreira se cristaliza na mente desses jovens, influenciando negativamente nas suas opções de futuro profissional. De qualquer maneira, seja qual for o

¹⁰SOARES, J. Volta às aulas no País e acesso à internet não são temas do MEC, diz ministro. **EDUCAÇÃO. O Estado de S. Paulo**. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro,70003450120>. Acesso em: 28 set. 2020.

¹¹ PALHARES, I. Brasil é o país com menor valorização dos professores, indica estudo internacional. **FOLHA DE SÃO PAULO**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2021.

motivo dessa rejeição dos estudantes, a desvalorização do docente no Brasil é um dos fatores centrais na já consensuada precarização da educação brasileira.

No que se refere ao bullying, segundo Barros (2014), no Brasil ele se tornou uma subcategoria de violência nos anos 90, momento em que o processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental foi intensificado no país. Feita à base de recursos insuficientes ao seu porte, essa universalização produziu um impacto significativo no sistema educacional brasileiro deixando-o em níveis de precariedade impossibilitadores para a escola cumprir sua função básica na sociedade. Heckert e Rocha (2012) afirmam que o aumento do acesso ao Ensino Fundamental tornou o processo de escolarização mais complexo, fato que interferiu na qualidade da permanência de crianças e adolescentes na escola. Os autores complementam que “É nesse cenário que sobressaem diagnósticos apontando a crise e falência da escola para lidar com a complexidade da vida contemporânea.” (p. 86). Acerca do processo de sucateamento da escola brasileira, Chrispino explana que:

A educação – apesar da existência de programas importantes como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF –, vem sofrendo com a falta de políticas públicas de longo prazo e efetivas que atendam às necessidades da comunidade, vem sendo esvaziada pelo afastamento de bons docentes por conta do desprestígio e da perda significativa de salários, vem sendo “sucateada” pela ineficácia dos sistemas de gestão e por recursos cada vez mais reduzidos, vem se tornando cada vez mais “profanada” quando a história nos ensinou sobre uma escola cercada de respeito, pertencimento e “sacralidade”. (CHRISPINO, 2007, p. 12)

No que tange às precárias condições de trabalho do docente, não é difícil encontrar um professor insatisfeito com o seu trabalho e com o baixo salário que recebe. Lessard e Tardif (2014, p. 22) constataram que “(...) uma grande parte dos professores têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente.”. Ainda há a acrescentar a carga horária elevada e a burocracia das escolas, pois os professores têm uma série de tarefas e prazos muito bem definidos: terminar a matéria do bimestre a tempo de passar a avaliação bimestral, corrigir tudo, aplicar uma atividade de recuperação, preencher os diários de classe e planilhas, participar do conselho de classe etc. Quando o professor precisa trabalhar em dois ou até três empregos, na maioria das vezes é submetido às especificidades burocráticas de cada um deles – especialmente porque dificilmente todas as escolas da mesma rede “conversam entre si” – e então, o trabalho é dobrado, ou até mesmo triplicado. A situação piora ainda mais com professores que lecionam disciplinas que possuem uma carga horária pequena na grade curricular (como Inglês,

Filosofia, Educação Física etc.) e, por isso, precisam lecionar em diversas salas de aula, escolas ou até mesmo cidades diferentes para poder cumprir com a carga horária mínima e ter um salário decente. Além disso, sua carga horária de “trabalho livre” é bem mais elevada, sobretudo quando os prazos são mais curtos ou o bimestre está terminando.

A profissão docente está sendo marcada pela complexidade da sociedade contemporânea brasileira e de suas exigências:

No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções de família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia, tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frágil; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 14)

O professor acabou se tornando uma espécie de “redentor”, já que deve dar conta de diversas funções, sem os recursos e conhecimentos necessários para tanto. Em outras palavras, é alguém que precisa, como afirma a sabedoria popular, “tirar leite de pedra”. Por um lado, é inegável a importância deste profissional para a vida de seus alunos. Por outro, esta contradição vivenciada pelos profissionais da educação de ter que fazer muito com poucos recursos acaba lhes sobrecarregando, sobretudo quando a burocracia é priorizada, em detrimento das necessidades dos alunos. Outra contradição foi evidenciada por Charlot (2008): em uma palestra, geralmente os professores da plateia são tratados como heróis, santos ou militantes, porém, a verdade é que se sentem “vítimas da sociedade, dos pais, dos alunos, das Secretarias de Educação etc.” (p. 21). O autor justifica que transformar o docente em um herói os ajuda a aguentar o trabalho do dia a dia e o torna um exemplo de que “qualquer coisa é possível”. Todavia, no dia a dia o heroísmo é substituído hábito de considerar que “o professor está sempre errado” (p. 23), não importa o que faça:

- É jovem → não tem experiência.
- É velho → está superado.
- Chama atenção → é grosso.
- Não chama atenção → não tem moral.
- Usa a língua portuguesa corretamente → ninguém entende.
- Fala a linguagem do aluno → não tem vocabulário.
- Tem carro → chora de boca cheia.

- Anda de ônibus → é coitado.
 - O aluno é aprovado → deu mole.
 - O aluno é reprovado → perseguição.
- (CHARLOT, 2008, p. 23)

As consequências para a sobrecarga do docente com processos burocráticos são muitas, para ele e para os alunos, entre as quais: 1) Cansaço e frustração por não conseguir desempenhar a sua função, pelo fato de ter muitos afazeres, exigências para cumprir, “engolir sapo”, precisar “correr de uma escola para outra”, levar trabalho para casa etc.; 2) Estresse e risco (não justificável) de “descontar” nos alunos (assédio moral); 3) Bullying acontecendo silenciosamente diante do docente. Como o tempo do professor é pouco, ele aproveita os interstícios da aula para preencher o diário de classe ou corrigir alguma atividade. 4) Os professores acabam solicitando que os alunos realizem trabalhos em grupo para ter menos demandas para corrigir: Tognetta (2020) afirma que os docentes desconhecem os problemas que podem acontecer, especialmente para os alunos que costumam “sobrar”; (4) Falta de tempo para elaborar intervenções eficazes. Como veremos adiante, as estratégias de intervenção para o combate ao bullying e que visem o estímulo da boa convivência entre os alunos e o aumento da autoestima devem ser feitas com cuidado. Portanto, quando falta tempo ao docente, as estratégias são deficientes; (5) O professor não tem tempo de se especializar com a formação continuada – tanto em relação aos conteúdos de sua disciplina, quanto às práticas pedagógicas e metodológicas, incluindo as inovações tecnológicas tão presentes na sociedade contemporânea – por meio de uma pós-graduação, por exemplo.

O professor acabou se tornando uma espécie de “redentor”, já que deve dar conta de diversas funções, sem os recursos e conhecimentos necessários para tanto. Em outras palavras, é alguém que precisa, como afirma a sabedoria popular, “tirar leite de pedra”. Por um lado, é inegável a importância deste profissional para a vida de seus alunos. Por outro, esta contradição vivenciada pelos profissionais da educação de ter que fazer muito com poucos recursos acaba lhes sobrecarregando, sobretudo quando a burocracia é priorizada, em detrimento das necessidades dos alunos. As consequências para a sobrecarga do docente com processos burocráticos são muitas, para ele e para os alunos, entre as quais: 1) Cansaço e frustração por não conseguir desempenhar a sua função, pelo fato de ter muitos afazeres, exigências para cumprir, “engolir sapo”, precisar “correr de uma escola para outra”, levar trabalho para casa etc.; 2) Estresse e risco (não justificável) de “descontar” nos alunos (assédio moral); 3) Bullying acontecendo silenciosamente diante do docente. Como o tempo do professor é pouco, ele aproveita os interstícios da aula para preencher o diário de classe ou

corrigir alguma atividade. 4) Os professores acabam solicitando que os alunos realizem trabalhos em grupo para ter menos demandas para corrigir: Tognetta (2020) afirma que os docentes desconhecem os problemas que podem acontecer, especialmente para os alunos que costumam “sobrar”; (4) Falta de tempo para elaborar intervenções eficazes. Como veremos adiante, as estratégias de intervenção para o combate ao bullying e que visem o estímulo da boa convivência entre os alunos e o aumento da autoestima devem ser feitas com cuidado. Portanto, quando falta tempo ao docente, as estratégias são deficientes; (5) O professor não tem tempo de se especializar com a formação continuada tanto em relação aos conteúdos de sua disciplina, quanto às práticas pedagógicas e metodológicas, incluindo as inovações tecnológicas tão presentes na sociedade contemporânea.

Os cursos de Licenciatura como um todo também passam por problemas de sucateamento, não apenas em relação à estrutura física dos prédios destinados à formação de novos professores, mas especialmente nos aspectos acadêmicos propriamente ditos. Um dos exemplos está, como já foi mencionado, na falta de preparo dos docentes para questões “extracurriculares” como gestão de conflitos e combate ao bullying. Ademais, as atividades pedagógicas nesses cursos estão quase que totalmente concentradas em conteúdos estritos das disciplinas ministradas, sendo irrisórias aquelas que tratam de questões sobre o bullying e outras ligadas à subjetividade, à saúde, às habilidades sociais, à autoestima e o bem-estar dos educandos e docentes. É inegável que há um aumento gradativo da produção acadêmica abordando os temas sobre bullying e demais temas correlatos, mas ainda é necessário incentivar os pesquisadores que se especializam na melhora do ambiente escolar, dando-lhes mais visibilidade, sobretudo para que os professores em atividade possam instruir-se e conscientizar-se sobre esses assuntos.

Para finalizar este capítulo, é importante abordar o momento atual, dominado pela Pandemia disseminada pelo vírus SARS-COV-2, que fez a precarização da educação brasileira e a desvalorização do docente se tornarem ainda mais evidentes. Para que seja possível atender os alunos, além de utilizar recursos tecnológicos que foram pagos com o próprio salário, sem ajuda de custo do governo, professores – especialmente de escolas públicas – tiveram que trabalhar muito além de sua carga horária para poder gravar aulas, preparar conteúdo (visto que nem todos os alunos puderam ter acesso aos livros didáticos), corrigir as atividades, atender os alunos, atender os pais, participar de diversas reuniões, participar de formações etc. Sem contar, o desgaste de precisar “correr atrás” dos alunos que, com a justificativa de que nenhum aluno será reprovado no ano de 2020, não estão participando. Nesses momentos, além de se depararem com diversos alunos que passam por

problemas em casa, também recebem respostas como “estou com preguiça”, “não estou aprendendo nada desse jeito”, “esse ano está perdido” etc.

Curiosamente, um dos principais argumentos para a retomada das aulas presenciais é a importância da interação das crianças e adolescentes com seus colegas e com o professor para a saúde mental dos estudantes.¹² Entretanto, aqui faz-se necessário um questionamento: **por que a interação professor-aluno e entre os colegas passou a ser considerada importante, se era desencorajada até março de 2020?** Esta é uma questão muito delicada e, como tal, é difícil de ser respondida, sobretudo porque é possível associar o argumento a favor da interação nas aulas presenciais com a ideologia e os objetivos dos políticos que ocupam cargos no poder. Contudo, podemos observar que o “*slogan*” da pandemia: “O Novo Normal” choca-se com a resistência em abraçar as inovações tecnológicas como formas de interação já que, como sabemos, elas já aconteciam por intermédio das mídias digitais mesmo antes da pandemia acontecer. As justificativas para esta resistência foram objeto deste capítulo: a falta de recursos para os professores, que tiveram que utilizar os próprios recursos tecnológicos para atender os alunos remotamente e oferecer aulas online. Além disso, houve a falta de políticas públicas para a inclusão digital dos alunos mais pobres.

Desse modo, o “Novo Normal” na Educação é, infelizmente, aceitar a sua precariedade, a desvalorização dos professores e a falta de políticas públicas que incluam todos os alunos de maneira justa e igualitária. E, o que deveria ser, de fato, novo, não acontece. As palavras que Silva (2010, p. 59) escreveu em 2010 não apenas se mostram atuais, como também são de extrema importância para que a educação brasileira passe por transformações que se mostraram tão necessárias:

Em vez de criarmos valores totalmente diversificados e radicais, seria mais interessante realizarmos uma profunda e pragmática reflexão, a fim de estruturarmos um modelo educativo que busque, ainda no passado, o que o sistema de ensino propiciou de melhor e de mais eficiente, abandonando os métodos arcaicos e de respostas pouco positivas. A esses padrões antigos, porém, de resultados satisfatórios, adicionaríamos o que os dias atuais nos oferecem em termos de tecnologia e técnicas didáticas mais dinâmicas, e que possam trazer eficiência ao aprendizado. Com isso, criaríamos um novo e harmônico modelo em que passado e presente se uniriam para transformar os nossos jovens de hoje em cidadãos éticos de amanhã.

¹²**RESOLUÇÃO SEDUC 61, de 31-8-2020.** Edita normas complementares sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica, no contexto da pandemia de COVID-19 e nos termos do Artigo 6º, do Decreto 65.061. Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-61-de-31-8-2020-edita-normas-complementares-sobre-a-retomada-das-aulas-e-atividades-presenciais-nas-instituicoes-de-educacao-basica-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19-e-nos-termos/>. Acesso em: 28 set. 2020.

4 A CONTRADIÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: alunos passivos vs. cidadãos

Um professor deve impor regras e manter a ordem. Deve ensinar os alunos a ser obedientes, a ter fé, a respeitar os mais velhos e a ter moralidade. Estes são os princípios da educação. Crianças devem se calar, respeitar e ser honestas. Pontuais, asseadas e organizadas. O objetivo da educação é criar uma força de trabalho melhor, com ênfase no bom comportamento, na habilidade de seguir instruções e no uso da memorização. Não existe lugar para brincadeiras e atividades sem sentido. A memorização e a declamação garantem uma educação apropriada. Compreender conceitos ou ideias não tem valor dentro de nossos objetivos. (Trecho de Anne With An E, 2019)¹³

Quando se fala em “contradição da instituição escolar”, deve-se pensar em algumas questões, apontadas por Aquino (1996, p. 39) como inquietações comuns aos educadores e teóricos, bem como suas possíveis respostas:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão-somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta?

Alguns, mais zelosos de suas funções, não tardariam a responder que o papel essencial da escolarização é atender a dimensão imediatamente *epistêmica* da escolarização, isto é, a escola estaria a serviço da apropriação, por parte da criança e do adolescente, dos conhecimentos acumulados pela Humanidade. Outros se remeteriam a uma dimensão *socializante* da escola, definindo-a como ensaio, preparação do jovem cidadão para o convívio em grupo e em sociedade. Outros, ainda, lembrariam a dimensão *profissionalizante* da educação, assegurando-lhe a tarefa de qualificação para o trabalho.

Sabe-se que as funções tidas como prioridade na instituição escolar são (1) epistêmicas: garantir que o aluno adquira conhecimento e (2) profissionalizante: preparar o educando para o Mercado de Trabalho. Contudo, a escola brasileira da atualidade, que parece querer abraçar o mundo, não consegue suprir as necessidades de crianças e adolescentes pertencentes a uma sociedade que, em pouco tempo, passou – e vem passando – por mudanças vertiginosas. A escola passou por transformações velozes e um tanto confusas,

¹³ANNE *With an E* (Temporada 2, ep. 10). Direção: Paul Fox, Anne Wheeler, Helen Shaver. Produção: Canadian Broadcasting Corporation (CBC), Netflix, Northwood Entertainment. Canadá: Netflix, 2019.

visto que o mundo passou por mudanças sociais, culturais e políticas (SILVA, 2010). Naturalmente, os alunos de hoje em dia não são todos iguais e, tampouco, são iguais aos alunos que seus pais e avós foram. A propósito, saber quais serão as necessidades imediatas para o dia seguinte é um desafio (ORTEGA; DEL REY, 2002). Contudo, a instituição escolar demonstra certa resistência em “atualizar” as suas expectativas. A instituição escolar espera que os estudantes sejam o que Arroyo (2009) descreve como “educandos passivos”, ou seja, submissos, calados e que não existem mais. Uma das consequências desse autoengano é que, atualmente, a educação é “um direito na contramão”. Além disso, a escola tem uma “dificuldade muito grande em assumir que os alunos são seres individuais e que cada um tenha seu próprio “eu”, construído através de seu contexto histórico-social, suas vivências e também da sociedade em que está inserido” (COCHETE, 2018, p. 9). Em outras palavras, dentro da instituição escolar costuma-se desconsiderar o aluno como um ser humano que reage de forma particular a todos os acontecimentos à sua volta. Frick (2011, p. 37) alerta que:

O ensino faz uma dicotomia entre o que é público (a ciência, o saber e a cultura) e o que é privado/individual (os sentimentos, as emoções e os conflitos interpessoais). Priorizando um em detrimento do outro (e é isso que a maioria das escolas faz), haverá uma defasagem entre ambos, visto que os alunos não terão aprendido a refletir acerca dos problemas que surgem nas relações interpessoais e assim não serão capazes de lidar com as emoções conexas a tais problemas.

A escola só muda a sua postura dicotômica e toma alguma atitude apenas quando a realidade fora dos seus muros afeta diretamente a sua estrutura de notas, índices e ranqueamentos, ou seja, quando o baixo desempenho dos seus alunos e/ou a evasão escolar prejudica o status da escola, assim como sua posição no ranqueamento em índices como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, conseqüentemente, a instituição acaba perdendo investimentos.

A escola tem múltiplas funções a desempenhar, da mesma forma que o desenvolvimento integral do estudante também envolve multiplicidade e complexidade. Porém, esta instituição pratica o que Jares (2006, p. 141) chama de “ensimesmamento da “disciplinarização”, ou seja, simplifica de maneira exacerbada a realidade, além de provocar um processo de desnaturalização ao afastar o conteúdo do contexto no qual está inserido. Dessa forma, o professor se torna um transmissor de conteúdos e os educandos se tornam “receptores que desenvolvem sua inteligência receptáculo, muito mais com a obtenção de um título ou com a informação que devem memorizar, do que com o desenvolvimento da

capacidade crítica, reflexiva e a criação de sólidos sistemas conceituais, que seriam a base de um ensino para a compreensão”. Por conta dessa alienação, a escola não está cumprindo com o seu papel de proporcionar o “pleno desenvolvimento do educando e o preparo para o exercício da cidadania”, considerado como finalidade da Educação pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Em outras palavras, dar prioridade ao “ensimesmamento da disciplinarização” é uma forma de simplificar a Educação e de desqualificar todo e qualquer assunto que não tem relação direta com a epistemologia propriamente dita, ou melhor, com a memorização de conteúdos prontos.

A instituição escolar estimula o individualismo, a competitividade e a concorrência, onde se premia a produtividade e pune quem não alcança os resultados almejados (ORSO, 2008). Ademais, há um pensamento imediatista, em que os alunos são cobrados a demonstrar um resultado direto bom o suficiente para tirar uma nota em determinado intervalo de tempo. Aqueles que não conseguem fazê-lo são deixados, como Ortega e Del Rey (2002, p. 28) descrevem, “à margem do fluxo da estima acadêmica e do benefício direto do êxito escolar, que é o que alimenta a autoestima.”. Quando o aluno recebe notas boas, é uma mensagem de que está tudo bem, já que ele está correspondendo às expectativas, mas, quando ele não tira nota boa, acaba sofrendo do “fracasso acadêmico” que acaba alimentando a sensação de fracasso geral, o que deteriora a sua autoestima e acaba dando margem ao desânimo. O estímulo dos valores negativos e da cultura do resultado imediato transforma a escola em um espaço nocivo e, como o aluno passa muito tempo em seu interior, acaba desenvolvendo riscos sociais, que podem afetar a sua saúde e qualidade de vida. Para conter estes riscos, é importante que o educando aprenda a conviver, já que o desenvolvimento das habilidades sociais é uma garantia para o presente e para o futuro (ORTEGA; DEL REY, 2002).

Sendo a escola um local de convivência e socialização, é necessário que o aluno também adquira os conhecimentos socialmente produzidos. Saviani (2013) define a função social da Educação como o ato de possibilitar que o aluno tenha acesso não só ao saber elaborado (ciência), mas também os fundamentos desse saber, ou seja, a base. Tais fundamentos seriam a maneira de aplicar os conhecimentos adquiridos na realidade, ou seja, a resposta à pergunta que muitos alunos inquietos fazem “Por que devo aprender isso?”. Além disso, é importante que haja condições para transmitir o saber e que o aluno possa assimilá-lo e, dessa forma, sair do “não-domínio” do saber e passar a dominá-lo. Desse modo, os conhecimentos espontâneos que o aluno já possui podem ser sistematizados, passando da cultura popular para a erudita. Em outras palavras, o saber espontâneo do aluno não deve ser ignorado, isso porque, paralelamente ao saber sistematizado, o domínio da epistemologia traz

novos meios de expressar o saber popular (SAVIANI, 2013). Como exemplificação, o aluno não deve aprender a fazer “regra de três” única e exclusivamente para passar no Vestibular, ou até mesmo em algum Concurso Público. Mas sim, aprender que esse conhecimento facilita o dia a dia, na hora de calcular quanto de farinha precisa comprar para fazer uma receita e meia de bolo, por exemplo. Além disso, a função social também possui uma responsabilidade mais “otimista”, pois nada mais é do que a maneira das camadas populares modificarem a sua própria realidade. Em Língua Portuguesa, por exemplo, ao mesmo tempo em que o docente ensinaria a diferença entre formal e informal, também poderia haver espaço para uma espécie de treinamento, simulando uma entrevista de emprego.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, é preciso assumir que jovens não frequentam a escola apenas por conta do aprendizado epistemológico (VIEIRA, 2009). Por conseguinte, o desempenho do aluno não deve ser medido apenas através de um sistema de notas. Nesse ínterim, devemos avaliar de que forma o erro é tratado pela Educação. Segundo a revista *Linha Direta* (S.I., p. 5), “um erro, normalmente, aparece associado a algo ruim, uma deficiência e, portanto, motivo de vergonha”. Lembrando que esta vergonha aumenta quando o professor faz comentários em voz alta. A revista propõe uma nova perspectiva em relação ao erro: é preciso valorizar o erro como fonte de informação, compreender por que o aluno errou para que seja possível superá-lo. Durante uma avaliação, o professor deve reconhecer o esforço do educando, mostrando o que está fazendo de bom e o que precisa melhorar, informando quais são os instrumentos para que ele possa melhorar o próprio rendimento. (ORTEGA; DEL REY, 2002). Da mesma forma que o erro, a repreensão também deve ser ressignificada. Faz parte da função social repreender o aluno quando é necessário. Contudo, Jares (2006) alerta que o problema está em repreender por repreender. É preciso ir além, pois é uma oportunidade excelente para exercitar as habilidades e técnicas para a resolução de conflitos. Para isso, é necessário abandonar a “ditadura do silêncio” que impregna a sala de aula quando acontecem conflitos entre os alunos.

Naturalmente, para que a função social seja cumprida, é preciso que a socialização não seja subestimada, e isso envolve o aluno, seus colegas e seus professores. Um grande exemplo disso é abandonar a ideia de que a Sequência Didática da Escola Tradicional – que envolve sempre o professor passar textos, tabelas, fórmulas e/ou desenhos na lousa, explanar o conteúdo, passar filme, avisar que vai cair na prova, o aluno perguntar uma ou outra dúvida – dá conta de tudo o que precisa ser tratado na sala de aula. Em outras palavras, é preciso que dinâmicas que envolvem a oralidade deixem de ser consideradas indisciplina para serem oficializadas e prestigiadas. Além do mais, é preciso que a instituição escolar valorize a

relação professor-aluno pois, segundo Aquino (1996, p. 49), é “o núcleo concreto das práticas educativas e do contrato pedagógico – o que estrutura os sentidos cruciais da instituição escolar.”. Similarmente, a construção de uma relação interpessoal positiva ou negativa é um processo concreto, do mesmo modo que a convivência (ORTEGA; DEL REY, 2002). Aquino (1996, p. 49) complementa: “A relação instituída/instituinte entre professor e aluno é a matéria-prima a partir da qual se produz o *objeto institucional*”, ou seja, a apropriação do conhecimento por parte do educando. Nessa dinâmica é possível afirmar que professor e aluno são parceiros de um mesmo jogo, e o “nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo” (p. 50).

Acima de tudo, é importante que a escola seja um espaço relativamente seguro para o aluno fazer descobertas e se relacionar com outras pessoas. Vieira (2009) declara que é impossível que a instituição escolar seja isolada do mundo, especialmente por conta do contexto de violência no qual estamos inseridos. Entretanto, ainda assim é preciso que a escola cumpra o seu papel na busca por relações humanas mais tolerantes e respeitadas. Os aspectos subjetivos e mesmo a afetividade merecem ser tratados como intrínsecos e indissociáveis aos seres humanos, pois enquanto a afetividade for tratada como um problema os alunos serão coisificados e, portanto, o desenvolvimento integral do educando, inclusive como cidadão, será posto de lado, uma vez que a única preocupação da escola será sua nota e o índice de rendimento da sala e do ciclo.

4.1 A Importância do Professor no Cumprimento da Função Social da Educação

Segundo Lessard e Tardif (2014, p. 75) as escolas possuem dupla função: “elas instruem, mas também moralizam, ou seja, como se diz hoje nas ciências sociais, elas socializam as crianças, elas educam.”. Por conseguinte, o professor também possui dupla função: ao mesmo tempo em que instrui, é aquele que atua como agente moral.

O professor é um dos maiores responsáveis pela boa convivência entre os alunos, algo que, como afirma Massucato (2016)¹⁴, é fundamental para o processo de aprendizagem, pois é a partir da convivência com os colegas que os estudantes podem trocar conhecimento e, mais importante ainda, construir valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito. As

¹⁴ MASSUCATO, M. A interação entre alunos (da mesma idade e de idades diferentes) e os benefícios para a aprendizagem. **NOVA ESCOLA Gestão**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1590/a-interacao-entre-alunos-da-mesma-idade-e-de-idades-diferentes-e-os-beneficios-para-a-aprendizagem>. Acesso em: 28 set. 2020

conexões que a criança cria ajudam a desenvolver as habilidades sociais¹⁵, tais como conversar com as pessoas, fazer amizades, desenvolver um espírito de equipe e não praticar bullying. Gonçalves (2015) acresce que estas habilidades são fundamentais para que o indivíduo tenha o suporte social e emocional necessário para viver bem. Del Prette (2009) dá exemplos de habilidades sociais: empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvolvimento social. Trata-se de uma noção importante que cada indivíduo precisa ter para lidar com os diferentes tipos de situações, tais como a vida acadêmica, profissional e social e, principalmente, aprender a lidar com as frustrações.

Desse modo, quanto menos essas habilidades forem desenvolvidas, maiores são os problemas de conduta. Gonçalves (2015) cita estudos que comprovam que quanto maior for o desenvolvimento das habilidades sociais, menor é a tendência de envolver-se com o bullying. Do lado oposto, agressores demonstram graus deficientes de habilidades sociais, sobretudo a empatia. Em outro estudo da autora, concluiu-se que agressores que possuem habilidades sociais utilizam-no para benefício próprio. Além do mais, não só agressores, mas também vítimas possuem problemas de processar informações sociais e ler o ambiente e, por isso, acabam respondendo de maneira emocional em situações adversas. A autora ainda alerta sobre uma relação entre o déficit de habilidade social e transtorno mental, sobretudo a ansiedade social generalizada, fobia social, depressão etc.

É importante que as instituições de ensino compreendam os múltiplos papéis da Educação para que, de fato, esta ocupe o seu lugar como formadora integral de seus educandos. Da mesma forma, é fundamental que o professor seja reconhecido como um dos principais socializadores dos alunos, ao mesmo tempo em que é um dos grandes protagonistas no combate ao bullying. Por isso, faz-se necessário abdicar do “ensimesmamento da disciplinarização” na sala de aula, algo que diz respeito não apenas à Educação Básica, mas também ao Ensino Superior propriamente dito, ou seja, à formação de professores.

¹⁵ QUAL A IMPORTÂNCIA DA CONVIVÊNCIA SOCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA? **BLOG ACADEMIA**. Disponível em: <http://blog.academia.com.br/convivencia-social/>. Acesso em: 28 set. 2020.

5 OS IMPASSES DA FORMAÇÃO DOCENTE: A Temática “Bullying” na Formação Inicial e Continuada

*Tempos difíceis nos aguardam e em breve teremos que escolher entre o que é certo e o que é fácil. (Dumbledore, 2005)*¹⁶

Os saberes construídos pelo professor foram, por muito tempo, ignorados pelos estudos acadêmicos. Em âmbito internacional, a prática pedagógica e sua complexidade ganharam espaço na área acadêmica internacional nas décadas de 1980 e 1990. Já no Brasil, o estudo da temática iniciou a partir da década de 1990, porém de maneira “tímida” (NUNES, 2001). Certamente, tal avanço contribuiu para que a práxis docente e sua (auto)reflexão ganhassem espaço como literatura. Pimenta e Lima (2012, p. 14) enfatizam a importância desta autorreflexão sobre a própria prática, visto que o professor é um sujeito imprescindível para “transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico”. Sem a presença deste profissional, as reformas propostas pela gestão não são capazes de atingir o objetivo de melhorar a qualidade social. Sendo assim, valorizar os professores é dotá-los de conhecimentos adequados para fazer esta reflexão e, assim, ajudá-los a compreender “os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”. As autoras complementam:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 18).

Pimenta e Lima (2012) destacam a importância da relação íntima entre teoria e prática. Todavia, no que diz respeito aos cursos de formação de professores, os saberes docentes que extrapolam os limites dos conteúdos específicos das disciplinas acadêmicas tradicionais ainda são de presença periférica na grade curricular deles. Com isso, os professores vão para a sala de aula sem o devido preparo para lidar com alunos como os seres subjetivos que são. Isso porque “são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos.” (FANTE, 2005, p. 68). Sendo assim, os

¹⁶ HARRY Potter e o Cálice de Fogo. Direção: Mike Newell. Produção: David Heyman. Londres: Warner Brothers, 2005. 2 DVDs.

problemas que vêm da necessidade negligenciada de lidar com os alunos como seres subjetivos é algo que começa bem antes do docente iniciar a sua carreira na Educação Básica:

Falta preparo para uma tarefa tão delicada. Nos cursos de licenciatura e até de pedagogia falta um tratamento profundo. Nos currículos de formação os tratos profissionais com os corpos do educando não recebem a centralidade com que essas questões se apresentam no cotidiano da escola. “Saímos profissionais do conhecimento de cada área e disciplina e nada mais” (...). No imaginário dos centros de formação os alunos aparecem apenas como mentes a informar, a instruir e a aprender nossos saberes. (ARROYO, 2009, p. 125).

Jares (2006, p. 141) lança como pergunta chave: “como vem sendo realizada a formação do professorado em relação ao domínio de estratégias cooperativas, de resolução de conflitos, de intervenção nos casos de assédio escolar, de fomento da convivência?”, afirmando que a resposta é “não exatamente tranquilizadora”. Em um estudo feito por Faria e Costa no ano de 2011, 90% dos professores questionados não haviam recebido nenhum tipo de formação inicial para lidar com o bullying. O resultado disso é que questões como a convivência, a interação positiva entre professor e aluno, a resolução de conflitos e, é claro, o bullying, são aprendidas “na marra”, ou seja, na sala de aula, geralmente quando ocorre algum problema que exige que o professor se utilize de sua autoridade. Em estudo realizado com sete professores do Ensino Fundamental I de uma escola particular baiana, Adorni e Cestari (2015) relatam que todos os professores questionados já leram sobre o bullying em algum tipo de material, sendo que a maioria apontou a internet como principal fonte, três apontaram os noticiários jornalísticos e dois educadores mencionaram os livros sobre o fenômeno. Concluiu-se que as informações não estão chegando aos docentes de maneira sistematizada.

Da Silva e Rosa (2013) realizaram entrevistas com licenciandos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professores de diversos cursos de licenciatura da Zona Sul de Recife e 6 professores de escolas do Ensino Fundamental. Um entre seis entrevistados afirmou ter estudado o bullying na formação inicial, um indicou que houve aulas em que se falava sobre discriminação e o restante negaram ter qualquer menção do bullying em sua formação inicial. Já os licenciandos afirmaram haver momentos em que se tratou do bullying, sobretudo em disciplinas como Psicologia da Educação, Prática de Ensino, Sociologia, Filosofia e Didática, e apenas um afirmou não ter visto qualquer coisa sobre bullying. Em seu estudo, Vieira (2009) constatou que há professores interessados em reduzir situações de bullying na escola, porém, como se sentem afligidos, não sabem como lidar com o fenômeno.

Os docentes ainda afirmaram que se sentem tristes e indignados por conta das atitudes de seus alunos, que não respeitam as diferenças entre eles.

A ausência do bullying na formação inicial não é uma exclusividade das Universidades brasileiras, como demonstra um estudo feito por Ventura *et al.* no ano de 2016: por meio de uma análise nos programas de cursos de formação de professores das 10 Universidades portuguesas e espanholas mais conceituadas dos países ibéricos no segundo semestre do ano letivo de 2013/14 – sendo 15 cursos de licenciaturas e 58 mestrados portugueses e 5 universidades públicas espanholas –, os autores constataram que a temática bullying sequer é mencionada na maioria dos cursos voltados para a formação inicial dos educadores. Em Portugal, das 1.119 Disciplinas de formação de professores em Portugal analisadas, o bullying foi mencionado apenas 41 vezes das quais 19 fazia parte do Conteúdo Programático e 22 fazia parte das referências bibliográficas, associadas aos termos “violência” e “indisciplina”. Já na Espanha, os autores encontraram o termo “bullying” apenas 17 vezes dos 155 programas de formação de professores.

O conhecimento que os professores possuem sobre o bullying “acerca de suas características, formas de intervenção, entre outros aspectos de natureza teórica/conceitual” influencia diretamente na capacidade de identificar e lidar com as situações de bullying (SILVA; BAZON, 2017, p. 618). Entretanto, estudos feitos com professores mostraram que não há conhecimento necessário para lidar com um fenômeno complexo, multifacetado e, às vezes, silencioso. Concluiu-se que os professores que tinham uma maior consciência desse fato tinham propostas de intervenção mais abrangentes, enquanto aqueles que tinham consciência limitada não interviam ou limitavam-se a propostas essencialmente punitivas que, a curto prazo, poderiam resolver os problemas de indisciplina e o próprio bullying, mas, a longo prazo, eram responsáveis por aumentá-los.

Curiosamente, a formação dos docentes e equipes pedagógicas para a prevenção, orientação e solução do problema “bullying” está garantida por lei desde o ano de 2016¹⁷, mas, como foi possível notar, nosso país está atrasado em relação aos outros países, que já estão se mobilizando para promover a formação dos professores, profissionais da Educação e dos alunos, como é possível observar na Tabela 1.

¹⁷ BRASIL. Lei N° 13.185 de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

Tabela 1 – Formação de professores ao redor do mundo

PAÍS	NOME DO PROJETO/INSTITUIÇÃO/ANO	DESCRIÇÃO
ÁFRICA DO SUL	Sistema Nacional de Segurança nas Escolas, de 2015.	Manuais de treinamento e diretrizes de segurança online, a promoção de uma campanha nacional de combate ao bullying e mudança de comportamento, a indicação de conselheiros que forneçam apoio psicossocial nas escolas e de vigilância para fornecer segurança na escola e em seu entorno, assim como medidas que assegurem a identificação precoce dos agressores do bullying, abordagens de reparação e apoio às vítimas.
ARGENTINA E CHILE	-	Treinamento de professores, oficinas para estudantes, orientação aos pais, cuidados clínicos às vítimas e <i>bullies</i> .
BÓSNIA E HERZEGOVINA	UNICEF	Protocolos para os professores sobre como identificar, reportar e se referir a incidentes de violência.
FINLÂNDIA	KiVa	Investimento nos professores e no ambiente escolar em geral, destacando a importância de escutar as crianças e assegurar que tenham uma voz. Ele recomenda o treinamento obrigatório dos professores e todos os funcionários para que estejam preparados para prevenir e impedir o bullying no ambiente escolar
FRANÇA	Desde 2010	Todos os professores novos recebem treinamento na gestão da violência. Também há recursos disponíveis aos professores, incluindo DVDs e <i>sites</i> elaborados para reforçar o treinamento, além de um <i>kit</i> para instruir os pais sobre a gestão da violência.
GANÁ		Foram oferecidos orientação aos professores, desenvolvido um conjunto de ferramentas para as famílias e comunidades e a participação das crianças foi incentivada.
JORDÂNIA		Mais de 4.000 professores e conselheiros receberam treinamento em técnicas de gestão de sala de aula e disciplina positiva
LÍBANO		foi dada ênfase ao treinamento de professores sobre segurança online, prevenção e denúncia do cyberbullying.

Fonte: UNESCO (2019, p. 38, 39)

O professor é fundamental para que aconteça a tão sonhada mudança na realidade de muitas pessoas da sociedade e, dessa maneira, faz-se necessário investir na formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004). Fante (2005) destaca que a formação dos professores também deve habilitar os docentes para lidar com o bullying. Ademais, este fenômeno atinge diretamente a profissão, já que o baixo rendimento (observado tanto em agressores como em vítimas de bullying) é considerado um “resultado de seu trabalho”.

A gestão de conflitos e a violência na escola ainda não são objeto de estudo na maior parte dos cursos de formação de professores no Brasil (GONÇALVES, 2017). Por conta disso, egressos das licenciaturas, ou seja, diversos profissionais que atuarão nas escolas, não desenvolvem as competências necessárias para enfrentar a violência escolar, muito menos são capazes de desenvolver a empatia, isto é, procurar ver e entender o mundo por meio dos olhos de outras pessoas. Há uma parte considerável de professores que se desengaja moralmente em relação ao bullying, sendo que esta atitude pode ser um reflexo de uma criação que não foi calcada em valores como a empatia, a compreensão e a solidariedade. Sendo assim, as intervenções, quando são feitas, costumam ser limitadas e simplistas. Nem todas as vítimas de bullying conseguem levar “na esportiva” as provocações feitas por colegas. Da mesma forma que o que pode ser algo bobo para um, pode ser motivo de muito sofrimento para outro.

É claro que há professores que já possuem as competências inter-relacionais para prevenção e manejo da violência e, por isso, sabem conviver positivamente, ao mesmo tempo em que também ensinam a conviver, organizando a sala de aula, prevenindo a violência e analisando e atuando na resolução de conflitos, tudo isso de maneira pacífica. Ademais, as mesmas competências também mostram uma capacidade de analisar os próprios erros, ter autoconsciência da própria práxis, demonstrar interesse em aprimorar-se etc. (ANDRADE, 2007). A partir de seu estudo sobre educação moral e ética, Longo (2009, p. 111) indicou uma tendência entre os professores de resolverem os dilemas que aparecem na escola “de acordo com a educação que receberam de suas famílias, amigos e escola e não fundamentados por informações obtidas no decorrer de seus cursos de formação docente”. Ou seja, são estratégias que, praticamente, vêm da intuição/do coração do docente, nem sempre possuindo uma base teórica que as fundamente. A autora ainda traça um panorama acerca da presença da educação moral e ética nos cursos de graduação pesquisados:

Em alguns cursos - como é o caso de matemática, biologia, física, química e artes plásticas - ficou claro que nada é ressaltado em relação à ética. Nos cursos de letras, história, geografia da Universidade pesquisada não existe

uma disciplina direcionada apenas para tal problemática, mas professores de sociologia, história da educação, filosofia e psicologia, segundo os entrevistados, abordam questões relacionadas à educação moral. (...) Foi evidenciado, também, que o Curso de Educação Física desta Instituição Estadual é o único que apresenta disciplinas relacionadas diretamente com as questões éticas. Ao responderem os questionários, os alunos deste curso apresentaram respostas mais filosoficamente e psicologicamente fundamentadas. Os alunos de educação física, também, apresentavam mais facilidade para resolverem sozinhos com suas crianças os dilemas a eles apresentados. Nenhum dos estudantes de educação física levaria o aluno para a coordenação da escola, mas resolveriam e conversariam com seus alunos sozinhos sobre a importância de ser honesto e justo. (LONGO, 2009, p. 111).

Um passo importante já foi dado: a existência da disciplina “Psicologia da Educação” no conteúdo programático de diversos cursos de Licenciatura. Por mais que, na maioria das vezes, a abordagem é mais teórica e os saberes docentes aparecem apenas timidamente, sem os devidos aprofundamentos. Porém, ainda há um caminho longo a ser galgado, tendo como obstáculos os “antivalores” do século XXI, denunciados por Kehl (2005): o narcisismo, a busca desenfreada por dinheiro e a exclusão do outro. Por isso, é imperioso questionar e refletir sobre estes valores negativos, a fim de transformá-los em positivos e, assim, tornar a sociedade mais igualitária, democrática e onde todos possam viver bem. Naturalmente, todos devem fazer a sua parte, inclusive a comunidade escolar a qual o professor faz parte. Sendo assim, a formação de professores não deve apenas levar o professor a evoluir cognitivamente, mas também mostrar ao professor “(...) por que fazer. Isto é, a formação precisa ser no sentido que faça o professor evoluir cognitiva, afetiva e moralmente, para entender valores que muitas vezes ele mesmo não tem” (FRICK, 2016, p. 217).

Por isso, a formação de professores também tem o papel de ajudar os futuros docentes a compreender que não se deve ver o aluno por meio de julgamentos primários escudados em seu senso comum, decidindo assim o que é importante dar atenção e o que não é, taxando esses casos últimos de “frescura”, aliás uma denominação chula e politicamente não correta. Da mesma forma, o professor deve receber treinamento adequado para reconhecer casos de exclusão, sintomas de anorexia ou bulimia, dar mais atenção às mudanças de humor radicais e repentinas, irritabilidade etc. Afinal de contas, os educandos são seres subjetivos que reagem de uma maneira específica às agressões sofridas. Portanto, o professor poderá ser um importante elemento para que se previna as intimidações sistemáticas entre os alunos, motivos para que tantas pessoas percam suas vidas.

A formação inicial é o condicionante inicial para o ingresso profissional e, desse modo, é apenas uma das formações pela qual o professor passará em sua vida. Todos os anos

o docente passa por cursos de formação nas escolas, porém, raramente tais cursos abordam o assunto do bullying ou tratam de propostas práticas da maneira de reger a sala-de-aula de forma a possibilitar as interações entre os alunos. É importante que a formação continuada seja utilizada de modo a evitar que os professores não se tornem “calejados” em relação ao bullying, ou seja, deixem de se engajar pois estão “acostumados” com a situação, ou seja, passaram a enxergá-la como uma parte natural da escola. Sendo assim, é de suma importância que haja um espaço na formação inicial para formar os futuros professores quanto à melhor maneira de interagir com os alunos não apenas em relação à disciplina que leciona, mas também para que o docente seja capaz de gerir situações de conflitos, debates, trabalhos em grupo, jogos lúdicos etc. Naturalmente, esta formação deve continuar a ser lapidada e refinada na formação continuada, acompanhando as mudanças da sociedade. Aqui, é importante fazer um adendo de que a interação professor-aluno deve incluir a linguagem não-verbal. Também é importante que o professor “entre no mundo do aluno”, tendo conhecimentos sobre tecnologia (sobretudo as Redes Sociais).

Marcelo (2009) destaca que a construção do *eu* profissional docente é um processo evolutivo individual e coletivo, que se dá ao longo do tempo, por meio de suas vicissitudes, dos relacionamentos construídos na escola, e, é claro, da formação de professores. É importante frisar que a formação de professores se dá, principalmente, “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25). Em seu trabalho sobre formação de professores, O'Reilly (2011) analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), especialmente os temas transversais que dizem respeito à cidadania, sobretudo porque os próprios educadores também são cidadãos. Além disso, a autora enfatiza que a formação docente deve garantir que o educador esteja preparado para “lidar com as demandas atuais da sociedade, dentro da perspectiva social e política, em que o profissional assume uma postura crítica da realidade, alinhada às questões ligadas ao conceito de cidadania.” (p. 91).

Jares (2006, p. 145) sugere que as Universidades realizem uma “imersão nas realidades sociais mais desfavorecidas” para que os futuros professores se comprometam em ajudar a mudar a condição dessa comunidade. De fato, a formação inicial – e consequentemente, a parceria entre a Universidade e a Escola – é de suma importância para preparar os professores e torná-los profissionais engajados, da mesma forma que a formação continuada é uma maneira de mantê-los atualizados e preparados para as demandas contemporâneas. Contudo, como trataremos mais adiante, nem a Universidade e nem os professores devem ser os únicos detentores do “superpoder” de mudar a realidade da

comunidade na qual a escola está inserida. Na próxima seção, veremos que o bullying é um fenômeno complexo e multifacetado e, mais adiante, que deve ser enfrentado por um sistema igualmente complexo e com múltiplos aspectos.

6 BULLYING: Quando as interações estremecem

Eu ainda me lembro de todas as humilhações que passei nas mãos desses covardes. Eu era agredido, humilhado, ridicularizado. E às vezes que mais doíam era quando compartilhavam essas covardias contra mim e todos em volta riam, debochavam, se divertiam sem se importar com meus sentimentos. Mas, o que mais me irrita, é saber que esse cenário vem se repetindo sem que nada seja feito. (Wellington Menezes de Oliveira – autor do “Massacre de Realengo”)¹⁸

O bullying é um fenômeno complexo e multifacetado que se alimenta do desconhecimento da população. Costa (2015) afirma que é necessário distinguir o bullying de atos de indisciplina ou insubordinação, de agressividade e de comportamentos antissociais. De acordo com Vala (S.I), a indisciplina escolar consiste na desobediência aos professores e o desrespeito às regras pré-estabelecidas pela sociedade, criadas a fim de garantir a ordem na escola. Em outras palavras, é possível encontrar alunos “disciplinados” e “exemplares”, mas que participam de situações de intimidação ou de exclusão. Além disso, costuma-se relacionar o bullying com os conflitos que, segundo o Conselho Nacional do Ministério Público (2014), são intrínsecos à natureza humana.

A escola é um ambiente em que diversos indivíduos convivem entre si e estão constantemente interagindo. Como Ortega e Del Rey (2002) afirmam, a interação não é plana, pois ela está permeada por diversos conflitos e das dissoluções destes. A própria composição do sistema escolar dá margem aos conflitos, já que existe uma série de exigências pessoais e grupais, que se tornam conflitos diante de problemas como enfrentar algo diferente ou alguma novidade. Tais problemas não se resolvem por si só e nem imediatamente, visto que a instituição escolar não trata a gestão de conflitos como prioridade. O conflito não é uma violência propriamente dita. Entretanto, tem o poder de deteriorar a qualidade das interações na sala de aula caso não sejam solucionados em seu devido tempo, ou de forma adequada. Isso porque um conflito pode se tornar uma violência.

A escola transformou-se no que Aquino (1996, p. 40) chama de “campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas o suficiente para incomodar”. A essas batalhas, dá-se o nome de “violência escolar”, caracterizada pelo emprego da força física ou intimidação moral para oprimir e constranger um indivíduo para obrigá-lo a fazer ou deixar de fazer um ato qualquer

¹⁸OLIVEIRA, W. New Rio Shooter Video: "Everybody laughed at me". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0YifVFAGqsw>. Acesso em: 01 out. 2020.

(Dicionário Houaiss¹⁹). As abrangências da violência não são um consenso entre os docentes: Ferreira (2008), por exemplo, aponta um estudo feito pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), envolvendo 1400 professores do estado de São Paulo. Os resultados indicam que:

Os docentes consideram violência escolar xingamentos; violência física; falta de educação; problemas familiares; violência/agressão em geral; bullying; mau comportamento entre alunos. Também aparecem indisciplina, drogas e álcool, falta de valorização do professor e vandalismos.

Sposito (2001) esclarece a preocupação com a violência escolar no Brasil e sua aparição como temática na literatura acadêmica e como questão de segurança tiveram início em meados dos anos 80, se consolidando até o fim dos anos 90. Paviani (2016) informa que Freud acreditava que a violência é inerente ao ser humano. Desse modo, é possível inferir que a violência é intrínseca à todas as sociedades, assim como os conflitos também o são. Silva e Bazon (2017, p.616) afirmam que o pluralismo da sociedade é refletido na escola, visto que as “diferenças pessoais, étnicas/culturais e econômicas podem originar conflitos.” Sendo assim, uma das maiores preocupações acerca da escola são as interações problemáticas e, não raro, violentas. No Brasil, existe uma crença de que a violência escolar surgiu juntamente com/devido ao processo de redemocratização, nos anos 80. No entanto, Costa (2014) explica que, segundo relatos, a violência nas escolas já ocorria desde o século XIX, especialmente com brigas e prisões. Durante as décadas de 50 e 60, já era possível notar alunos que eram grosseiros uns com os outros. A partir dos anos 90, a violência escolar se manifestou de maneira mais grave, com porte de armas, tráfico de drogas, estupros, suicídios, entre outros. O autor ainda salienta que tal gravidade é exclusiva de nossa época.

Já os estudos sobre o bullying iniciaram-se apenas nos anos 70, na Suécia, onde havia uma grande preocupação da sociedade em relação à violência escolar e suas consequências. Posteriormente, esta preocupação se estendeu para outros países escandinavos (SILVA, 2010). Ventura *et al.* (2016) constatam que discutir a temática do bullying é uma resposta às tragédias que são motivadas pelas intimidações. No final de 1982, um evento marcou a história do bullying:

(...) três crianças, entre 10 e 14 anos, haviam se suicidado no norte da Noruega. As investigações do caso apontaram, como principal motivação

¹⁹ VIOLÊNCIA. In: Dicionário Houaiss. UOL.com. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em: 08 jun. 2021.

da tragédia, as situações de maus-tratos a que tais jovens foram submetidos por seus colegas de escola. Em resposta à grande mobilização social diante daqueles fatos, o Ministério da Educação da Noruega realizou, em 1983, uma campanha em larga escala visando ao combate efetivo do bullying escolar. (SILVA, A. 2010, p. 111)

Nos primeiros países onde o interesse na violência escolar começou a surgir (Suécia, Noruega, Dinamarca e Finlândia), o termo usado para denominá-la era *mobbing*, introduzido pelo médico sueco Peter-Paul Heinemann (1969, 1972). Esse termo descreve “um ataque coletivo de um grupo de animais a um animal de outra espécie, que é geralmente um inimigo natural do grupo e, obviamente, coloca-os em perigo” (p. 49). Foi o psicólogo e professor Dan Olweus (1978) que trouxe questionamentos em relação ao termo: Em primeiro lugar, a violência escolar não se dá apenas em grupos no estilo “todos-contra-um”, mas também de “membros individuais ou pequenos subgrupos”. Dessa forma, ficaria difícil para o professor identificar o problema. Em segundo lugar, *mobbing* é um termo que faz quem receber o ataque ser o inimigo e, por isso, é uma forma de culpabilizar a vítima. A partir de seus questionamentos e dos resultados de sua pesquisa, Olweus passou a defender que o termo mais usado para a violência escolar seria “bullying” – vocábulo que deriva da palavra “*bully*” e que tem duas possíveis traduções: (1) o substantivo “valentão” e (2) o verbo “intimidar”. Segundo Gonçalves (2015, p. 15), “O termo *bully* é familiar nas línguas de origem escandinava, germânica, inglesa e holandesa, sendo um pouco mais complicada a sua tradução para as línguas de origem latina e oriental”.

Apesar de “bullying” ser um termo conhecido mundialmente, vários países possuem termos próprios para denominar o fenômeno em seu respectivo idioma. Em seus estudos, Fante (2005, p. 27, 28) e Gonçalves (2015, p. 15) dão exemplos:

- Na França, denominam *harcèlement quotidién*;
- Na Itália, de *propotenza* ou *bullismo*, ou seja, formas de ação violenta;
- No Japão, é conhecido como *ijime*, que consiste em violência relacional, provocada, especialmente, pela manipulação, sendo muito comum em animes, *doramas* (séries japonesas) e em músicas, como, por exemplo “*Ijime, Dame, Zettai*”, da banda *Baby Metal*;
- Na Alemanha, é conhecido como *aggressionen unter schülern*;
- Na Espanha, como *acoso y amenaza entre escolares*;

- Em Portugal, como *maus-tratos entre pares*, termo similar a uma das correspondências utilizadas no Brasil. Entretanto, não implica a exclusão social.

No Brasil, não existe uma tradução exata para o termo “bullying”. No Dicionário Jurídico (2019)²⁰, temos a expressão “Intimidação Sistemática” utilizada como sinônimo. Porém, há um aspecto fundamental que deve ser levado em consideração para que se abarque todas as características do fenômeno: a paridade.

Frick, Menin, Tognetta e Del Barrio acrescentam a paridade como característica fundamental para se descrever e compreender o fenômeno, visto que o peso institucional entre os envolvidos é o mesmo. Outra característica a ser salientada é a obscuridade, visto que este tipo de violência é “invisível” aos olhos das autoridades (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

O bullying é, sem dúvida, um dos tipos mais cruéis da violência escolar, sendo mais antigo do que a própria escola. Silva (2010, p. 21) descreve:

A palavra bullying (...) é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Dentre esses comportamentos podemos destacar as agressões, os assédios e as ações desrespeitosas, todos realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores.

Apesar da gravidade do fenômeno, muitas pessoas subestimam sua capacidade destrutiva, não apenas afirmando que sofrer por isso é “frescura”, como também defendendo a ideia de que é necessário para aprender a lidar com os problemas da vida (KNOENER, 2019). Na verdade, esse ponto de vista foi salientado pelo fato de que a ideia de violência escolar muda conforme a época. Ou seja, coisas que eram reconhecidas como “corretivos” hoje em dia não são mais toleradas. Ademais, Silva (2010, p. 13) alerta que se faz necessário distinguir “(...) brincadeiras naturais e saudáveis, típicas da vida estudantil, daquelas que ganham requintes de crueldade e extrapolam todos os limites de respeito pelo outro”. A autora ainda complementa:

As brincadeiras acontecem de forma natural e espontânea entre os alunos. Eles brincam, “zoam”, colocam apelidos uns nos outros, tiram “sarros” dos demais e de si mesmos, dão muitas risadas e se divertem. No entanto, quando as “brincadeiras” são realizadas repletas de “segundas intenções” e de perversidade, elas se tornam verdadeiros atos de violência que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um.

²⁰ INTIMIDAÇÃO Sistemática. **DireitoNet**. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/2060/Intimidacao-Sistematica>.

Além disso, é necessário entendermos que brincadeiras normais e sadias são aquelas nas quais todos os participantes se divertem. Quando apenas alguns se divertem à custa de outros que sofrem, isso ganha outra conotação, bem diversa de um simples divertimento. Nessa situação específica, utiliza-se o termo bullying escolar. (SILVA, A. 2010, p. 13)

Silva (2010) ainda frisa que tais comportamentos não possuem um motivo específico, ou uma justificativa. Por ser um fenômeno multicausal, é difícil de ser controlado (GONÇALVES, 2015). Em outras palavras, de forma quase “natural”, os mais fortes subjagam os mais fracos, apenas por diversão, prazer, para se impor, entre outros. Há uma escolha, ainda que inconsciente, de quem possui menor valor e, por isso, será atacado. Antunes e Zuin (2008) relacionam o bullying com o preconceito e com o hábito de ver o outro como um estranho, à medida em que as vítimas, na maioria dos casos, estão situadas em grupos socioculturais marginalizados e outras características que acabam destoando do grupo. Bandeira e Batista (2002) consideram o preconceito como uma “máquina de guerra” que vai na contramão de valores como a lealdade e a honestidade. Cria-se uma imagem do outro, ao mesmo tempo que o rejeita.

Vieira (2009) alerta que essa visão negativa é aprendida pelos estudantes por meio do discurso e do comportamento dos adultos. Dessa forma, o grupo oriundo de um contexto sociocultural desfavorecido é considerado estranho e até mesmo ameaçador. Bandeira e Batista (2002, p. 132) lamentam que: “Cada vez mais a diferença acaba sendo sinônimo de marginalidade e o outro, a alteridade, torna-se estrangeiro dentro de seu próprio meio e passa a construir-se em uma ameaça”.

Silva (2010, p. 116) classifica o bullying como um fenômeno que está presente de “forma democrática”, pois independe da tradição da instituição escolar, sua localização e poder aquisitivo dos educandos. Desse modo, pouco importa se a escola é pública ou particular. Fante (2005) complementa, afirmando que não importa o turno escolar, tamanho da escola ou da cidade, ou se é uma turma do ano inicial ou final também. A autora considera o bullying como “o responsável pelo estabelecimento de um clima de medo e perplexidade em torno das vítimas, bem como dos demais membros da comunidade educativa, que, indiretamente, se envolvem no fenômeno sem saber o que fazer” (p. 61).

Além do interior da sala de aula, um estudo feito pela Unesco (2019, p. 19) constatou que o bullying também ocorre “em locais como banheiros, vestiários, corredores e áreas recreativas, onde crianças e adolescentes são vistos ou supervisionados com menos frequência por professores e outros funcionários da escola.”. O mesmo estudo também denuncia que é

possível que os professores não saibam como reconhecer o bullying, ou ainda permitem que aconteçam. Estudaremos mais a fundo nos capítulos posteriores.

Diversos autores (OLWEUS, 1993; SILVA, 2015; LOPES NETO, 2005; SEIXAS, 2009; GÓMEZ SANABRIA *et al.*, 2007), classificam o bullying como direto e indireto:

O bullying direto é mais comum entre os agressores do sexo masculino que em geral utilizam a força física e insultos, como apelidos ofensivos por um longo período de tempo, comentários racistas, agressões físicas (tapas, empurrões e chutes), extorsão de dinheiro. O bullying indireto é mais comum entre as meninas, que utilizam principalmente os ataques morais, espalhando fofocas, inventando mentiras e outras atitudes com o objetivo de causar o isolamento social da vítima. No entanto, já se percebe que as meninas estão também partindo para a agressão física. (RAUBER, 2016, p. 319)

Silva (2015) ainda completa que o bullying indireto é marcado pela indiferença. Atualmente, o bullying ultrapassa os limites dos muros das escolas, ganhando força no meio virtual, através das redes sociais e das plataformas de jogos. Trata-se do *cyberbullying*, uma forma de bullying indireto. Um dos exemplos é o *Cyberstalking* (ou perseguição virtual), que consiste no envio de mensagens que ameaçam e constrangem. Indubitavelmente, uma das formas mais sérias é a divulgação de fotos [e vídeos] íntimas da vítima, sem o seu consentimento (*revenge porn*), onde o agressor, geralmente, age de forma anônima, através da criação de perfis falsos (*fake*) (DINIZ, 2016). Marques *et al.* (2019) afirma que o bullying virtual é muito recorrente em território nacional, pois há a sensação de anonimato e impunidade. Há momentos em que o *cyberbullying* e o bullying na sala de aula estão interligados, como pode-se ver abaixo:

Além de isolar [uma] aluna, o grupo de meninas costuma inventar mentiras para prejudicá-la, chegando ao ponto de usar o WhatsApp para passar avisos que supostamente eu dei, mas que o que foi pedido foi justamente o oposto. Além disso, costumam fazer fofocas, especialmente quando ela não está perto para se defender. (COCHETE, 2018, p. 21)

Barbieri (2013, p. 17), parafraseando Simmons (2004) afirma que “O bullying é sentido da mesma maneira tanto em meninos quanto em meninas, porém, esses adolescentes não se expressam ou reagem igualmente.”. Essa diferença se deve às regras impostas pela sociedade: “devido ao processo de socialização, (as meninas) tendem a crescer aprendendo a agir de maneira gentil, a ser sorridentes e a fazer amizade com outras pessoas. Assim, quando

se cresce aprendendo isso, é preciso esconder os verdadeiros sentimentos que surgem em momentos de raiva (p. 17)”.

6.1 Os Atores do Bullying

Como o bullying é um fenômeno grupal, há sempre três atores que ocupam papéis muito bem definidos. Na literatura, a maneira de nomear esses atores segue duas tendências distintas: grande parte dos estudos sobre o bullying adota os termos “vítima”, “agressor” e “espectador” (FANTE, C. 2005; OLWEUS, D. 2004; SILVA, A. 2010; BARBIERI, 2013; RAUBER, 2016) enquanto Tognetta e Vinha, 2008a, p. 202 sublinham que há uma tendência de substituir estes termos por “alvo”, “autor” e “espectador”, tratando-se de uma “tentativa de evitar preconceitos por parte do agentes que trabalham com situações problema em que haja essa forma de violência”.

6.1.1 A vítima (alvo)

De acordo com estudos feitos pela UNESCO (2017) e descritos no *Plan International*, estima-se que, ao menos, 246 milhões de crianças e adolescentes sofram algum tipo de violência todos os anos. No ano de 2015, o bullying foi constatado em 28% das escolas brasileiras (OLIVEIRA *et al.*, 2016). Conforme indicam os dados expostos no estudo “*Socioeconomic Inequality in Exposure to Bullying During Adolescence: A Comparative, Cross-Sectional, Multilevel Study in 35 Countries*” (DUE *et al.*, 2009), Silva e Bazon (2017, p. 616) chegaram à conclusão de que em comparação com outros países, a taxa brasileira é elevada: “A título de exemplo, na Suécia a taxa estimada foi de 9,7%, em Israel 15,1%, na Espanha 17,4%, na Itália 19,6% e nos Estados Unidos foi de 24,5%.

As vítimas de bullying, também chamadas de “alvos”, são meninos e meninas que, segundo Gonçalves (2017, p. 50) “apresentam alguns aspectos físicos e emocionais pouco valorizados na sociedade e fáceis de serem estereotipados, embora isso não seja a regra”. Segundo Silva (2016, p. 8):

Os *bullies* (agressores) escolhem os alunos que estão em franca desigualdade de poder, seja por situação socioeconômica, situação de idade, de porte físico ou até porque numericamente estão desfavoráveis. Além disso, as vítimas, de forma geral, já apresentam algo que destoa do grupo (são tímidas, introspectivas, nerds, muito magras; são de credo, raça ou orientação sexual diferente etc.). Este fato por si só já as torna pessoas com

baixa autoestima e, portanto, são mais vulneráveis aos ofensores. Não há justificativas plausíveis para a escolha, mas certamente os alvos são aqueles que não conseguem fazer frente às agressões sofridas.

Outra característica da vítima de bullying é a “crença de haver pouco ou quase nada a ser feito para superação do problema”, como aponta estudos feitos por Sanchez *et. al* (2012 apud GONÇALVES, 2017. p. 51) “onde 60% dos vitimizados não reconhecem formas de superação do problema e, com isso, terminam apresentando conformismo diante dos maus tratos, não se indignando com eles”. Desse modo, a vítima “não consegue motivar outras pessoas a agir em sua defesa.” (FANTE, C. 2005, p. 30). Segundo Barbieri (2013, p. 47) “(...) as vítimas de Bullying não quebram a lei do silêncio, porque temem denunciar seus agressores, ou por conformismo, ou vergonha de se expor frente aos colegas e isso ocorre para não se tornarem motivo de gozações ainda maiores na escola.”. A “ditadura do silêncio” ganha ainda mais força por conta da percepção das vítimas de que falta segurança nas escolas, o que obriga os alunos a buscar maneiras de se protegerem, em detrimento de contar com a ajuda dos funcionários (SILVA *et al.*, 2013). Silvia (2016, p. 12) ainda complementa:

As vítimas de *bullying* se tornam reféns do jogo do poder instituído pelos agressores. Raramente elas pedem ajuda às autoridades escolares ou aos pais. Agem assim, dominadas pela falsa crença de que essa postura é capaz de evitar possíveis retaliações dos agressores e por acreditarem que, ao sofrerem sozinhos e calados, pouparão seus pais da decepção deter um filho frágil, covarde e não popular na escola.

Lopes Neto *et al.* (2003) ainda afirmam que a vítima costuma ter desculpas pouco convincentes para justificar o que está acontecendo com ela. Segundo COCHETE (2018, p. 19), “muitas vezes, o educando que fica sempre sozinho, tanto na sala de aula quanto no recreio, não está sozinho por vontade própria, mas sim porque é excluído por seus colegas.”. Silva (2010) completa que é comum que fiquem perto de algum adulto (professor, inspetor de alunos, coordenador, agente educacional etc.) que possa protegê-las. Além disso, têm uma postura retraída na sala de aula, dificilmente compartilhando suas dúvidas e opiniões. São sempre as últimas a serem escolhidas nos jogos e atividades em grupo. Em casos mais graves, ainda apresentam hematomas (contusões, arranhões, cortes, ferimentos, roupas danificadas ou rasgadas), acabam perdendo o seu interesse pelas atividades escolares, perdem os seus pertences com frequência e faltam frequentemente da escola para fugir das situações de exposição, humilhações e/ou agressões psicológicas e físicas. Por conta das intimidações

recorrentes, as vítimas acabam criando uma visão negativa a seu respeito, e, de certa forma, acabam concordando com as agressões e acreditam que merecem.

Fante (2005, p. 71, 72) classifica a vítima como típica quando não consegue reagir frente às intimidações. Ela é fisicamente e/ou emocionalmente mais frágil do que seus companheiros, pois apresenta:

(...) extrema sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima, alguma dificuldade de aprendizado, ansiedade e aspectos depressivos. Em muitos casos, relaciona-se melhor com pessoas adultas do que com seus companheiros. A vítima típica sente dificuldades de impor-se ao grupo, tanto física como verbalmente, e tem uma conduta habitual não-agressiva, motivo pelo qual parece denunciar ao agressor que não irá revidar se atacada e que é “presa fácil” para os seus abusos.

Segundo Silva (2010, p. 40), a vítima provocadora, como o nome já diz, provoca reações agressivas contra si mesmas. No entanto, como discutem ou brigam quando são atacadas, não conseguem reagir de maneira satisfatória:

Nesse grupo geralmente encontramos as crianças ou adolescentes hiperativos e impulsivos e/ou imaturos, que criam, sem intenção explícita, um ambiente tenso na escola. Sem perceberem, as vítimas provocadoras acabam “dando tiro nos próprios pés”, chamando a atenção dos agressores genuínos. Estes, por sua vez, se aproveitam dessas situações para desviarem toda a atenção para a vítima provocadora. Assim, os verdadeiros agressores continuam incógnitos em suas táticas de perseguição.

Por fim, a vítima provocadora, ao sofrer as agressões, busca alguém mais frágil e vulnerável para ser um bode-expiatório, cometendo contra ele (a) as mesmas agressões que sofreu. Essa tendência entre as vítimas cria um efeito “bola de neve”, dando ao bullying um caráter expansivo e muito difícil de ser controlado (FANTE, C. 2005, p. 72; SILVA, A. 2010, p. 40). Diversos autores, tais como Vieira (2009) e os citados por Bandeira (2009, p. 15): Roland (2002), Liang *et al.* (2007); Shwartz (2000) apontam mais um tipo de vítima: aquelas que também intimidam outras pessoas, recebendo o nome de vítima/agressora. Este tipo se mostra muito problemático, já que acumula problemas de conduta e na escola. Além disso, é mais provável que continuem envolvidos em situações de bullying. Ademais, a vítima/agressora não apenas possui risco maior de uso de cigarros, álcool e outras drogas, também apresentam ideias suicidas.

6.1.2 O agressor (autor)

O agressor, também conhecido por “autor” pode ser menino ou menina, e costuma manifestar pouca empatia (FANTE, 2005). Tem a mesma idade, ou pode ser mais velho que sua vítima e sente uma necessidade de dominar e subjugar os outros, vangloriando-se de sua superioridade sobre os seus colegas. O *bully* – termo em inglês que, como vimos, significa “valentão” – impõe a sua autoridade sobre as vítimas por meio do abuso do poder e da intimidação, mantendo-as sob o seu domínio através de diversos tipos de violência, tais como: (1) verbal: insultos, ofensas, xingamentos, gozações, uso de apelidos pejorativos, piadas ofensivas etc.; (2) físico: bater, chutar, empurrar, ferir, beliscar, (3) material: roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra as vítimas etc.; (4) psicológica e moral: irritar, humilhar, ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar, fazer pouco caso, discriminar, ameaçar, chantagear, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos de caráter ofensivo entre os colegas, fazer mexericos, etc.; (5) virtual: *cyberbullying*; (6) sexual: abusar (SILVA, A. 2010).

Os agressores ainda dão ordem, dominam e subjagam seus pares; estão sempre envolvendo, de forma direta ou velada, em desentendimentos e discussões entre os alunos, ou entre alunos e professores; Pegam materiais escolares, dinheiro, lanches e quaisquer pertences de outros estudantes, sem consentimento ou até mesmo sob coação. (SILVA 2010, p. 50)

De acordo com Silva (2015), pesquisas indicam uma tendência de meninos agredirem meninos e meninas, enquanto elas agredem apenas meninas. Acerca das motivações, Rauber (2016, p. 321) informa que:

Não se sabe ao certo qual é o motivo que leva uma criança a achar que ela pode maltratar o colega, e dizer que ela é melhor ou superior ao outro. De onde vem essa compreensão de que somente ela está certa, de que só o que ela faz ou pensa está correto. As crianças quando agem com crueldade nem sempre percebem que o colega sofre imensamente com o tratamento que recebe.

Lopes Neto *et al.* (2003) informam que, dentre os possíveis motivos que fazem uma criança ou adolescente se tornar um agressor podemos citar: acostumou-se com pessoas que fazem a sua vontade; tem dificuldades em relacionar-se com outras pessoas, especialmente outras crianças; são inseguras e se sentem inadequadas ao lugar; sofrem maus tratos em casa; sofreram algum tipo de abuso; sofrem humilhações dos adultos; são pressionados para que

tenham sucesso no que fazem etc. Fante (2005) complementa que os pais ou responsáveis apresentam comportamentos agressivos ou violentos como maneiras de solucionar conflitos. Desse modo, o agressor sente necessidade de reproduzir contra outras pessoas os maus-tratos que sofreu em sua casa ou na escola. Esse círculo vicioso recebe o nome de Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos (SMAR). Além disso, a criança não tem modelos educativos humanistas, que estimulam e orientam para a convivência moral pacífica e para o seu crescimento moral e espiritual. Sem esses modelos, ela cresce cercada de valores de intolerância e não-aceitação das diferenças. Pesquisas realizadas por Tognetta (2010), Tognetta e Bozza (2010) e Tognetta e Rosário (2012), apontam uma hierarquia de valor invertida, onde os valores individualistas como a valentia e a intimidação ganham força, em detrimento dos valores morais, como a humildade, a honestidade, a justiça e a empatia. Dessa forma, o agressor e a vítima apresentam algumas características semelhantes, especialmente a baixa autoestima (VIEIRA, 2009).

Os agressores agem sozinhos ou em grupo. Segundo Fante (2005), o *bully*, por conta de sua força física e/ou psicológica, ganha destaque perante o grupo e se torna um modelo a ser seguido. Os admiradores do agressor repetem as suas condutas, atacando a mesma vítima ou uma outra. Fante (2005, p. 61) afirma que “quando ele está acompanhado de seus ‘seguidores’, seu poder de ‘destruição’ ganha reforço exponencial, o que amplia seu território de ação e sua capacidade de produzir mais e novas vítimas”. Novos alunos aderem ao grupo de agressores “por pressão ou como estratégia de defesa, para não se tornar uma nova vítima, para não ser banido do grupo, ou, ainda, para garantir uma certa popularidade”.

6.1.3 O espectador

Os espectadores são aqueles que testemunham as agressões, mas que não defendem as vítimas, tampouco participam das agressões (SILVA, 2010). A “plateia do espetáculo” é o maior grupo de atores envolvidos em situações de bullying, como demonstra um estudo realizado em Campinas (SP) em que 92% dos estudantes presenciam as situações de bullying, mas nada fazem (TOGNETTA *et al.*, 2015). Os espectadores acreditam que não estão envolvidos, já que não sofrem e nem praticam bullying. Alguns espectadores temem serem alvo dos *bullies* caso estejam na companhia da vítima ou os defenda, também temem que a sua reputação seja abalada (FANTE, 2005).

Há três tipos distintos de espectadores: passivos, ativos e neutros (SILVA, 2010). Os espectadores passivos são aqueles que assumem essa postura por medo de se tornarem a

próxima vítima, mesmo não concordando com a atitude dos agressores. Os espectadores ativos não participam ativamente das agressões, mas demonstram concordância com a ação dos agressores com risos e palavras de incentivo. Já os espectadores neutros são aqueles que:

(...) por uma questão sociocultural (advindos de lares desestruturados ou de comunidades em que a violência faz parte do cotidiano), não demonstram sensibilidade pelas situações de bullying que presenciam. Eles são acometidos por uma “anestesia emocional”, em função do próprio contexto social no qual estão inseridos. (SILVA, A. 2010, p. 46)

Bernardini e Maia (2009) ainda indicam a existência de um quarto tipo de espectadores: os defensores. São aqueles que assistem as agressões e, de certa forma, tentam ajudar os alvos de violência.

6.2 As Consequências do Bullying

As consequências do bullying dão-se tanto a curto quanto a longo prazo e podem afetar vítimas, agressores e espectadores. Elas começam a aparecer na idade escolar dos educandos, podendo, ou não, ter relação com o aprendizado. Segundo Ristum (2010, p. 111):

A vítima de *bullying* pode sofrer queda no rendimento escolar pois, obviamente, um aluno com a psique destruída pela violência não conseguirá estudar devidamente e, portanto, há um grande risco de ocorrer o fracasso escolar. Além disso, possui baixa autoestima, tendência de isolar-se, pois tem dificuldade de relacionar-se. Muitas vezes recusa a ir à escola, o que resulta em repetência, evasão e preferência pela Educação de Jovens e Adultos.

A Unesco (2019, p. 28) ainda aponta um agravamento das consequências de vítimas de bullying LGBTQIA+:

Na Tailândia, 31% dos estudantes que sofreram provocações ou *bullying* de natureza homofóbica relataram ter se ausentado da escola no último mês; na Argentina, 45% dos estudantes transgêneros abandonaram a escola, e estudantes LGBT da Austrália, Chile, Dinamarca, El Salvador, Itália e Polônia relataram pior desempenho acadêmico do que seus pares heterossexuais.

No ano de 2012, o Representante Especial do Secretário-Geral da ONU produziu um relatório (citado pela Unesco) que comprova que estudantes que cometem bullying também são afetados pelo baixo rendimento. A razão principal é que ele se distancia dos objetivos

escolares, não se adaptando a eles²¹.) Em um de nossos estudos concluímos que o *bully* desenvolve a crença de que a violência é a única forma de adquirir poder (COCHETE, 2018).

O relatório da Unesco ainda afirma que os espectadores também são afetados, visto que a aprendizagem é prejudicada em ambientes onde prevalece o medo e a insegurança. As consequências do bullying também atingem o docente, que passa a ser acusado de não ter controle sobre as aulas, ou ainda de que não está preocupado com o bem-estar dos estudantes.

É impossível não relacionar o bullying com os danos na saúde física e mental dos envolvidos. Silva (2010, p. 76) destaca que os as vítimas de bullying, sobretudo aqueles que já tenham predisposição genética – podem desenvolver “transtornos psiquiátricos sérios, como pânico, depressão, bulimia, compulsão, anorexia, ansiedade generalizada, fobias, psicoses, entre outros”. O Transtorno de Pânico é um “medo intenso e infundado, que parece surgir do nada, sem qualquer aviso prévio (...) acompanhado de uma série de sintomas físicos (taquicardia, calafrios, boca seca, dilatação da pupila, sudorese, etc.) sem razão aparente” (SILVA, A. 2010, p. 26). Um dado alarmante que a autora traz é que este transtorno vem aparecendo em crianças cada vez mais jovens (6 a 7 anos de idade) “devido às situações de estresse prolongado a que são expostas”. Dentre as mais graves e preocupantes consequências do bullying, está a fobia escolar. Segundo Silva (2010, p. 26), caracterizada “pelo medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetências por faltas, problemas de aprendizagem e/ou evasão escolar.”. A fobia social também é muito recorrente entre as vítimas de bullying e se estende até a vida adulta. O medo de estar no centro das atenções e ser julgado negativamente faz com que o indivíduo evite qualquer evento social, algo que prejudica a sua vida acadêmica, profissional, social e afetiva.

É impossível citar o bullying sem ligá-lo à depressão, uma doença que, segundo Silva (2010, p. 28), “afeta o humor, os pensamentos, a saúde e o comportamento”, sendo que seus sintomas incluem tristeza, ansiedade/vazio, sentimento de culpa, irritabilidade, pessimismo, perda de interesse em atividades que davam prazer etc. Há uma incidência preocupante de sintomas depressivos em crianças e adolescentes em idade escolar, fato constatado pelo estudo feito pela Universidade Johns Hopkins²² entre os anos de 2005 e 2014. Por meio da análise de questionários preenchidos por 176.245 adolescentes de 12 a 17 anos de idade e de 180.459 adultos com 18 a 25 anos. O estudo identificou um aumento de 37% nos relatos de jovens que sofreram algum episódio de depressão.

²¹ BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS, O. **Faculdade de fama**, 2018. Disponível em: <https://www.faculadefama.edu.br/blog/o-bullying-e-suas-consequencias>. Acesso em: 10 out. 2020.

²² A DEPRESSÃO ESTÁ CRESCENDO ENTRE OS ADOLESCENTES. **Veja Saúde**. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/familia/a-depressao-esta-crescendo-entre-os-adolescentes/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Ainda há os sintomas psicossomáticos, ou seja, que afeta tanto a saúde física quanto a psíquica. Segundo Tognetta (2020), os sinais do sofrimento dos alvos de bullying “não são evidenciados do ponto de vista verbal, mas são sinalizadas pela recorrência dessas ações: indisposição para frequentar as aulas, são dores de barriga que se transformam em sintomas psicossomáticos.”. Ainda há outros sintomas que servem de alerta, tais como:

(...) cefaleia (dor de cabeça), cansaço crônico, insônia, dificuldades de concentração, náusea (enjoo), diarreia, boca seca, palpitações, alergias, crise de asma, sudorese, tremores, sensação de “Nó” na garganta, tonturas ou desmaios, calafrios, tensão muscular, formigamentos. (SILVA, A. 2010, p. 25)

O Estudo Global das Nações Unidas sobre a Violência, citado pelo relatório da Unesco, cita um estudo feito em 28 países europeus que comprovou que quanto mais crianças e adolescentes sofrem bullying, mais sintomas psicossomáticos são manifestados. Ao serem questionados sobre a saúde, 27% das vítimas e 36% dos agressores afirmaram não ter uma saúde excelente e, 29% das vítimas e 40% dos agressores não tinha uma vida satisfatória. Curiosamente, os praticantes do bullying apresentaram uma porcentagem maior de reclamações sobre a saúde e a vida em geral (quase 50%). Em outras palavras, pode-se inferir que o contexto socioeconômico e cultural de crianças e adolescentes *bullies* tem um peso considerável na conduta agressiva da sala de aula.

As consequências do bullying não afetam apenas os estudantes. O professor, como pessoa que costuma ficar até 6 horas na semana em cada sala de aula, acaba sofrendo com os impactos do fenômeno: Como Fante (2005) informa, o baixo rendimento dos alunos envolvidos com o bullying é considerado como resultado do trabalho do professor. Além disso, o docente é um ser humano, que é capaz de captar (e até mesmo absorver) o clima emocional da turma. Gonçalves (2017, p. 117) deixa claro que “muitos professores entendem ser o referido fenômeno um dos principais problemas enfrentados no cotidiano da escola, ocasionando ansiedade e diferentes emoções negativas entre o corpo docente, resultando, por vezes, em adoecimento de docentes.”.

É claro que o bullying não possui consequências evidenciadas apenas na infância e na adolescência. Um estudo feito na Grã-Bretanha²³ em 1958 analisou dados de 7.771 crianças que sofreram bullying entre os 7 e 11 anos de idade. Passados 50 anos, constatou-se neles uma propensão menor de obter qualificações acadêmicas e ter sucesso em relacionamento

²³ Citado pela Unesco (2019, p. 30)

amoroso. Semelhantemente, tiveram pontuações inferiores em testes de QI e memória. Identificou-se que as consequências do bullying se prolongaram até quatro décadas depois. Os traumas são levados para a vida adulta na forma de ansiedade, insegurança, depressão e até mesmo agressividade (SILVA, 2010). Em determinados casos, chegam a reproduzir em seus relacionamentos (pessoais, profissionais, afetivos, familiares, por exemplo), a violência que sofreram no ambiente escolar.

Silva (2010, p. 81, 82) alerta que “a internalização dos sentimentos negativos gerados pela rejeição explícita da prática cruel do bullying se manifestará em forma de adoecimentos psíquicos, cujas consequências podem levar a uma vida adulta caótica e sofrível.”, sobretudo quando não recebe apoio familiar ou escolar. A autora alerta que aqueles que foram *bullies* na infância e na adolescência, por exemplo, se tornam “pais ou cônjuges dominadores, manipuladores e perversos, capazes de destruir a saúde física e mental e a autoestima de seus alvos prediletos. No território profissional, costumam ser chefes ou colegas tiranos.” A autora ainda afirma que o abuso de poder, a imprudência no trânsito, o descaso com as autoridades e outras transgressões podem ser atitudes típicas de um *bully* que amadureceu, ou, como ela mesma diz, “apodreceu”. A Unesco cita uma meta-análise de estudos longitudinais (2011), que afirma que *bullies* são mais propensos a desenvolver depressão no futuro.

A Unesco indica que espectadores também podem sofrer impactos negativos em sua saúde mental. Marques (2019) acresce que, no ambiente profissional, aqueles que presenciaram situações de violência também passam por ansiedade e dores agudas. Assim como no ambiente escolar, onde as testemunhas de bullying se sentiam incapazes de intervir por medo de serem as próximas vítimas, também sentirão intimidadas frente ao assédio moral existente no ambiente de trabalho.

As consequências do bullying também são evidenciadas na economia. No Brasil, o impacto econômico da violência escolar é de 943 milhões de dólares. Nos Estados Unidos da América, a situação é ainda mais alarmante: estima-se que aproximadamente 8 bilhões de dólares sejam gastos anualmente com a violência escolar.

6.2.1 Quando o bullying chega aos extremos

A Unesco (2019, p. 29) cita um relatório do Centro de Controle de Doenças dos EUA (*US Centers for Disease Control – CDC*), realizado em 2016 e que analisa os impactos da violência na saúde física e mental. Constatou-se que:

Muitos jovens sofrem danos não fatais. Alguns desses danos são relativamente menores e incluem cortes, hematomas e ossos quebrados. Outros danos, como ferimentos de bala e traumas, são mais sérios e podem levar à deficiência permanente. Nem todos os danos são visíveis. A exposição à violência escolar pode levar a uma série de consequências e comportamentos negativos relacionados à saúde, incluindo abuso de álcool e drogas (...). Depressão, ansiedade e vários outros problemas psicológicos, incluindo o medo, podem resultar da violência escolar

Pigozzi e Machado (2015) acrescentam que vítimas de bullying podem adquirir uma tendência de agredir a si mesmas. Segundo Silva (2010, p. 32):

Não existe sucesso ou qualquer outra realização material ou profissional que apague o sofrimento vivenciado por uma criança ou adolescente que afetado pela violência do bullying. Todos carregam consigo a cicatriz dessa triste experiência, e a marca tende a ser mais intensa quanto mais cedo ela ocorre (infância) e por quanto mais tempo ela persiste. (SILVA, A. 2010, p. 84)

As consequências fatais do bullying estão postas em dois extremos distintos:

- a) vítimas de bullying que não suportam a situação em que se encontram tomam atitudes extremas para aliviar o seu sofrimento: suicídio e homicídio (SILVA, 2010). A Organização Mundial da Saúde, juntamente com a Organização das Nações Unidas fizeram um relatório sobre os números do suicídio: “morrem por ano no mundo cerca de 600 mil adolescentes com idades entre 14 e 18 anos em que metade dos casos está relacionado com o bullying, tendo maior prevalência na Europa com um índice de 200 mil mortes por ano” (CARRETÓN-BALLESTER; LORENZO-SOLÁ, 2016 *apud* MARQUES *et al.* 2019, p. 313). Ao suicídio provocado pelo bullying, dá-se o nome de bullycídio²⁴, um termo utilizado pela primeira vez em 1967 por Neil Marr e Tim Field.
- b) Quanto ao outro extremo, Silva Júnior (2014) alerta que vítimas de bullying podem desenvolver agressividade e o sentimento de vingança, provocando distúrbios emocionais e descontrole na personalidade.

Tal situação é agravada com o fato explicitado por Fante (2005) quando afirma que a sociedade só volta a dar atenção para o problema quando acontece alguma tragédia, notificada de maneira sensacionalista pela mídia. Para dar a falsa sensação de segurança e por acreditar que o problema é fora dos muros das escolas, colocam-se detectores de metal, câmeras de

²⁴ BULLYCÍDIO. Bullying & Cyberbullying. Disponível em: <https://www.bullyingcyberbullying.com.br/bullycidio>. Acesso em: 24 fev. 2020.

segurança e diversas outras quinquilharias. Todavia, nada parece impedir que alunos ou ex-alunos entrem nas escolas armados, deixando um rastro de sangue que, na maioria das vezes, acaba no suicídio dos próprios autores.

Nas investigações feitas após esses massacres, geralmente chega-se à conclusão de que há algo potencialmente motivador neles. Tanto o episódio que ficou conhecido como “O Caso de Columbine” (1999, nos Estados Unidos) como os incidentes ocorridos no Brasil – Taiúva (2003), Realengo (2011), Goyases (2017), Suzano (2019) e o ataque à creche da cidade de Saudades (SC)²⁵, ocorrido no dia 5 de maio de 2021²⁶ – e muitos outros que chocam o mundo mostram que a raiz do problema tem nome e endereço: o bullying que ocorre, na maioria das vezes, dentro da sala de aula – ou nos outros ambientes da escola. Coelho (2020) denuncia que a presença de diversos fóruns online em que jovens glorificam a coragem das pessoas que matam quem lhes fez mal mostra que a realidade ainda está longe de mudar, pois há uma crença disseminada entre as vítimas de que a única maneira de eliminar a sua dor é pôr fim à vida de seus algozes e, depois, acabar com a própria vida.

6.3 O Bullying na Percepção dos Docentes e da Gestão

Diversos estudos acadêmicos têm sido realizados, sobretudo nos últimos anos, com o intuito de avaliar a percepção dos professores a respeito do bullying. No estudo realizado por Da Silva e Rosa (2013), ele foi, por unanimidade, caracterizado por apelidos, brincadeira de mau gosto e agressão. Sendo assim, as autoras concluíram que, apesar de saber o que é bullying, faltava aos entrevistados o devido conhecimento. Em um estudo realizado por Trevisol e Campos (2016) com 18 professores de escolas públicas e privadas de um município de Santa Catarina, nove afirmaram que há incidência de bullying em suas salas de aula, enquanto oito negaram. Porém, contrastando este dado com outros expostos nesta Dissertação, infere-se que os professores que negaram a existência de bullying em suas respectivas salas de aula não compreendem o fenômeno, considerando “brincadeiras de mau gosto” ou “brigas” etc. Ou ainda, não receberam o treinamento necessário para identificar o bullying indireto, cuja principal característica é a capacidade de passar despercebido.

²⁵ ATAQUE em creche: o que se sabe sobre o suspeito de matar duas professoras e três crianças em SC. **BBC NEWS**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57003122>. Acesso em: 25 jun. 2021.

²⁶ O ataque à creche ocorreu no começo do mês em que realizei a Defesa do Mestrado. Este, com certeza, ficará marcado como o massacre mais cruel relacionado ao bullying e espera-se que seja o suficiente para que a prevenção e o combate ao fenômeno se tornem imperiosas em todas as escolas brasileiras e mundiais.

A Tabela 2 indica os dados referentes à opinião dos professores quanto à gravidade do fenômeno:

Tabela 2 – Opinião dos professores quanto à gravidade do bullying

NÚMERO DE PROFESSORES	OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O FENÔMENO
5	O bullying é um fenômeno muito sério.
3	O bullying é uma questão comportamental.
2	O bullying é um fenômeno social.
2	O bullying sempre existiu.
13	A família é a principal responsável pela ocorrência de bullying.
5	Acreditam que o preconceito é a principal causa do bullying.
5	Responsabilizam a falta de diálogo.
4	Responsabilizam o vício em drogas.
3	Culpabilizam os meios de comunicação.

Fonte: Trevisol e Campos (2016, p. 277)

Por meio da análise da tabela, percebemos que apenas um terço dos professores consideram que o bullying é um fenômeno sério, o que é um número pequeno, visto que ocorre em todas as escolas e possui consequências graves a curto e longo prazo que afetam alunos e os próprios professores. De fato, o bullying é um fenômeno social, pois ocorre entre pares, do mesmo modo que é uma questão comportamental, pois cada ator possui suas características bem definidas. Contraponto estes dados com a opinião dos docentes sobre a família – 13 consideram a família como principal responsável pelo bullying – e há qualquer menção à escola e aos docentes, pode-se inferir que a inércia da escola no que tange à prevenção e intervenção são justificadas pela opinião de que o bullying é responsabilidade da família e, como tal, é ela que deve resolver o problema. 3 professores culpabilizaram o vício em drogas, argumento que podemos contrapor com o fato de que o bullying acontece desde a Educação Infantil – uma faixa etária que podemos supor que não possui problemas com drogas, sem contar que qualquer generalização é temerária.

Como é de costume, alguns professores culpabilizaram os meios de comunicação. Este é um argumento infundado, como já foi dito neste trabalho, o bullying é mais velho que a própria escola e, conseqüentemente, também é mais velho do que qualquer meio de comunicação. Esta informação, aliás, também está presente na tabela, pois dois professores creem que o bullying sempre existiu. No entanto, como este é um argumento que costuma ser usado por quem se desengaja moralmente – ou seja, o bullying sempre existiu, então não há nada que possa ser feito – recomenda-se bom senso. Também é possível observar que o bullying é causado pela falta de diálogo, o que é fato. Por outro lado, ‘dialogar’ é um verbo

transitivo direto e indireto e, por isso, deve-se especificar entre quem se dá o diálogo. Pela quantidade de pessoas que afirmaram que o bullying é responsabilidade da família, inferimos que se trata de um diálogo com a família, eliminando qualquer responsabilidade da escola de dialogar com os educandos, mostrando que a função social da educação é ignorada.

Na Tabela 3, é possível constatar a opinião dos professores quanto à autorresponsabilidade frente ao bullying e a responsabilidade conjunta (escola, família e sociedade):

Tabela 3 – Opinião dos professores quanto à responsabilidade frente ao bullying

NÚMERO DE PROFESSORES	OPINIÃO
12	Os professores são detentores de responsabilidade em relação ao bullying.
3	O bullying é responsabilidade da escola, da família e da sociedade.
1	O bullying não é responsabilidade da escola.
18	O diálogo com a família é fundamental para combater o bullying.
6	É importante prevenir, com projetos de orientação e conscientização.
6	Os valores morais são importantes para combater o bullying.
2	É necessário ter um sistema mais punitivo, com base na legislação.

Fonte: Trevisol e Campos (2016, p. 277)

Na Tabela 3, vemos que há uma unanimidade: 18 professores consideram que o diálogo com a família é fundamental para combater o bullying, o que é verdade. Este fato é positivo, porém, não isenta a escola de sua responsabilidade pela prevenção e combate ao bullying. Seguindo este pensamento, também é importante que exista um diálogo entre a escola e a família. 12 professores consideram que a categoria detém de responsabilidade em relação ao bullying, contudo, apenas seis professores falam sobre a importância da prevenção e seis – talvez os mesmos – afirmam que o combate ao bullying deve ser feito com valores morais – e dois professores apoiam um sistema mais punitivo. Felizmente, apenas um professor considera que o bullying não é responsabilidade da escola. Todavia, os dados mostram que o caminho ainda está no começo e, por conta disso, faz-se necessário criar projetos que envolvam os professores, para que estes possam desenvolver seus valores morais e, assim, desenvolver os seus valores morais.

Ainda a despeito do levantamento de pesquisas realizadas, Adorni e Cestari (2015) relatam que a análise de dados de um estudo com sete professores de um município da Bahia mostrou que, enquanto três professores entendem o bullying como uma atitude agressiva, apenas dois reconhecem o caráter intencional, sendo que um dos professores afirmou que o

preconceito é a única motivação. Além disso, as autoras ainda indicam uma confusão dos professores em relação aos tipos de bullying, ao considerar “bullying físico” algo relacionado às características da vítima e não à agressão física. Ao questioná-los sobre as intervenções realizadas em sala-de-aula, um professor apontou a importância de refletir sobre a própria prática e possíveis atitudes que contribuíram indiretamente para o bullying, enquanto outros focaram as suas estratégias no aluno, especialmente no que tange às consequências na vida adulta – as autoras denunciam a falta de conhecimento dos professores sobre consequências na vida escolar, sustentando-se no pensamento de que o sofrimento de uma criança vale menos do que o de um adulto -, na valorização do ser humano e na conscientização acerca do respeito. Não obstante, não houve relatos de intervenções focadas no agressor.

Podemos ver uma confusão a respeito do que é bullying. Se três de sete professores consideram que o bullying é uma atitude agressiva, infere-se que os outros quatro professores acreditam que o bullying é uma brincadeira típica. Dois professores reconhecem o caráter intencional, logo, os demais afirmam que é “sem querer”, o que ameniza a gravidade do fenômeno. Outro dado que merece destaque é a necessidade de analisar a própria práxis, buscando atitudes que, indiretamente, contribuíram para o bullying. Esta problemática será desenvolvida posteriormente. O estudo aponta uma ausência de intervenções voltadas para o agressor. Pode-se inferir que a razão disso é a culpabilização da vítima, responsabilizando-a pelas intimidações que sofreu. Em segundo lugar, o sistema punitivo das escolas também pode ser uma razão para que as escolas não façam intervenções focadas no agressor. Não se deve considerar o agressor como alguém a ser punido ou excluído, mas sim uma pessoa que, através das atitudes agressivas, está pedindo ajuda e, por isso, as intervenções que foquem no agressor devem ser feitas, visando sempre o desenvolvimento de valores morais positivos.

Fante (2005, p. 51) diz encontrar muitos diretores que negam a existência da violência escolar em suas escolas, sobretudo nas instituições particulares: “Na minha escola não há violência, apenas alguns casos pontuais, mas atuamos imediatamente tomando as devidas providências junto aos agressores”. No entanto, quando veem o resultado das pesquisas feitas pela autora, ficam perplexos. Costa (2014) concluiu que os professores entrevistados em sua pesquisa interpretavam a violência escolar com unilateralidade e que, além disso, culpavam única e exclusivamente os pais por ela.

6.4 O bullying pode ser superado?

Superar o bullying não significa apenas fazê-lo parar de acontecer. Afinal de contas, como foi possível notar, as consequências atingem a todos. No caso da vítima, Silva (2010) aponta a resiliência como uma das melhores maneiras de superar o sofrimento, já que é possível “transformar dor, mágoas e sofrimentos em superação e transcendência”. A autora (p. 75) ainda complementa que a pessoa que encontrou resiliência “é capaz de gerar soluções que o fazem superar problemas e traumas surgidos pelas agressões do bullying”. Ela ainda salienta que “Muitos deles farão histórias em sua comunidade, em seu país e até na sociedade como um todo.” (p. 82). Por conseguinte, a superação da condição de vítima de bullying também se dá pela construção da autoestima, mostrando-lhe a possibilidade de ter um destino melhor do que ela mesma imaginou para si mesmo.

No caso dos espectadores, superar o bullying quer dizer superar o medo de se tornar a próxima vítima caso faça alguma coisa que desagrade o *bully*. É importante lembrar que as testemunhas das agressões embora permaneçam em silêncio também sofrem com a própria impotência diante da dor do outro. Além disso, também é importante salientar que alguns espectadores se tornam agressores para ter o mesmo “status”, a mesma segurança e poder frente aos colegas. É por esta razão que, além de superar o medo, também é necessário mostrar ao espectador a importância de ter empatia com quem não se conhece.

Quanto aos agressores, naturalmente, superar o bullying é fazer com que parem com as agressões, mas não é o suficiente. Superar o bullying não é castigar o autor, muito menos deixá-lo à mingua, agravando ainda mais a condição desfavorável que, muitas vezes, já se encontra. Apenas se supera um problema se, inicialmente, se conhece as motivações que levam a pessoa a reincidir nele. A partir delas, é preciso colocar-se em prática uma série de estratégias que possibilitem ao educando agressor criar empatia com a vítima e não desenvolver sentimento de culpa, que, evidentemente, é autodestrutivo.

No entanto, a construção da resiliência, a autoestima, o empoderamento, a empatia ou qualquer outro valor positivo é praticamente impossível de se conseguir, se a vítima não encontrar apoio dos adultos com os quais o educando convive. Decerto, o professor é um dos adultos com quem a criança e o adolescente mais convivem, o que lhe coloca em uma posição privilegiada. Tendo consciência disso, os cursos de formação de professores devem preparar os futuros professores para trabalhar – em conjunto com a rede de apoio social e afetivo, que veremos mais adiante - valores positivos, de maneira que seus estudantes consigam encontrar neles mesmos a cura para todos os seus anseios, temores e desejos. Falaremos mais adiante de como o professor pode auxiliar vítimas, agressores e espectadores a superar o bullying.

7 QUANDO A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PEDE SOCORRO: Assédio Moral, Desengajamento Moral Docente e sua relação com o Bullying

Os professores não se importam comigo. Que se foda como eu me sinto, desde que eles recebam salário. Eles deixam que façam o que quiserem comigo. (Melanie Martinez, 2019)²⁷

Em uma sala de aula composta por crianças e adolescentes, o único adulto é a referência. Por isso, a postura que o professor adota pode influenciar diretamente no comportamento de seus alunos. Acontece que esta é uma moeda de duas faces: Os exemplos do docente podem influenciar os educandos a serem melhores, mas também pode estimulá-los a serem piores. É importante salientar que a “violência se constrói como a antítese do diálogo, pois onde há confronto e violência é onde o diálogo fracassou.” (KNOENER; TOGNETTA, 2016, p.36). O bullying ganha força com a falta de interações positivas na sala de aula – pautadas em valores como a solidariedade e a empatia – sobretudo entre professores e alunos, bem como a prevalência de interações negativas. Neste capítulo, estudar-se-á o assédio moral e o desengajamento moral docente e analisar-se-á como as atitudes do professor podem, ainda que indiretamente e de maneira não-intencionada, fomentar o bullying.

7.1 Assédio Moral na Sala de Aula: Como a Postura Autoritária e Excludente do Professor Afeta o Educando

Muitas vezes, o bullying e o assédio moral são tratados como sinônimos, pois ambos são agressões repetitivas que provocam um sentimento de inferioridade por parte da vítima. Contudo, faz-se necessário uma diferenciação entre o bullying e o assédio moral. Knoener (2019, p. 71) explica que o “assédio moral configura-se pelo descumprimento de regras do trato social essenciais ao convívio das pessoas”, sendo que os maus tratos e abusos são repetitivos e prolongados. A autora, parafraseando Vilaça e Palácios (2010) explica que o assédio moral é voltado para o “constrangimento, coação ou perseguição, que acabam ferindo princípios, valores e direitos individuais, sendo mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e assimétricas, caracterizadas por condutas negativas e desumanização da vítima” (p. 71). Esse tipo de violência é caracterizado não apenas por atos coercitivos, mas também

²⁷**DETENTION**. Intérprete: Melanie Martinez. In: K-12. 2019. E.U.A.: Atlantic Records. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_zzIGdXxsCM. Acesso em: 04 out. 2020. (Tradução adaptada)

por palavras de desprezo (verbais e escritas) e por gestos sutis. A literatura costuma classificar o assédio moral em três tipos diferentes: horizontal (entre pares), vertical ascendente (subordinado assedia um superior) e vertical descendente (superior assedia um subordinado). Tognetta²⁸ (2020) e Knoener (2019) esclarecem que, quando o professor abusa de seu poder como “dono do conhecimento” e se aproveita de sua condição favorável na hierarquia da escola para humilhar e oprimir os seus alunos, acontece o assédio moral. Ao contrário do bullying que, como ocorre entre pares, é um fenômeno horizontal, o assédio moral acontece em uma vertical descendente. Uma das principais diferenças entre os dois tipos de violência é a discricção, ou seja, “ações mais tênues e em circunstâncias quase que encobertas” (KNOENER, 2019, p. 102). Paixão, Melo, Souza-Silva e Cerquinho (2013) indicam que as práticas mais comuns de assédio no ambiente educacional são:

O desrespeito, sarcasmo, falta de atenção intencional, provocações, perturbações da ordem na sala de aula e no ambiente escolar em geral, abuso em função do poder econômico com ameaças à integridade física (no caso das faculdades particulares), sendo os dois últimos cada vez mais presentes nas instituições.

Deixando clara a diferença entre os fenômenos, faz-se necessário indicar a semelhança mais cruel: Knoener (2019) denuncia que há muitos que não reconhecem nem o bullying e nem o assédio moral como violência. Barros (2014, p. 40) destaca que a relação entre violência e escola possui três variações diferentes:

1) Violência física, envolvendo violência sexual, roubos e outros atos considerados criminosos; 2) Incivilidades, envolvendo humilhações e desrespeitos contra os atores escolares; 3) Violência simbólica ou institucional, aquelas cometidas pela instituição escolar, junto a alunos e profissionais, e que acabam por produzir desprazer e falta de sentido em permanecer na escola.

Neste capítulo, o foco será a terceira variação: a violência da escola:

Trata-se (...) de uma violência ligada à natureza das atividades da escola, mas que nesse caso se refere a violências simbólicas e institucionais perpetradas pela própria escola, manifestando-se através de processos de injustiça, discriminação, preconceito, exclusão e desrespeito cometidos contra alunos, familiares e até os próprios profissionais. (BARROS, 2014, p. 40)

²⁸TOGNETTA, L. Ações e Projetos Antibullying e o Papel do Professor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n-GZzUR7vbs&t=1279s>. Acesso em: 01 out. 2020.

A conduta docente foi, por muito tempo, marcada por práticas autoritárias, tais como “o uso da palmatória, colocar o aluno ajoelhado sobre grãos de milho e feijão e as orelhas de burro” (BARROS, [S. l.])²⁹. Charlot (2008, p. 33) contextualiza tais práticas com o fato de que “No Brasil (...) a autoridade foi definida pelas relações de força impostas pela escravidão, coronelismo, a ditadura populista ou militar” e, nesse período democrático em que os jovens costumam transgredir as regras, o professor se vê num dilema: restaurar a sua autoridade ou ensinar por meio da cidadania? O autor afirma que os professores buscam restaurar a sua autoridade, mas não sabem como. Para alcançar a autoridade, acabam se tornando professores autoritários cujas atitudes ferem a dignidade de seus educandos com atitudes como ameaças, acusações, o ato de apontar erros em voz alta na frente da sala etc. Fante (2005, p. 68, 69) exemplifica essas atitudes como “chamar a atenção e corrigir o comportamento dos alunos, depreciando-os na frente dos colegas, discriminando-os, mostrando preferência por outros, fazendo comparações, ameaçando-os, perseguindo-os e intimidando-os.” Muitos professores se referem a alguns alunos com apelidos pejorativos que, muitas vezes, eles mesmos colocam. Inclui-se, nesta lista, a constante expulsão de determinados alunos, a exposição do baixo desempenho, uso de palavreado de baixo calão, indiferença, entre outros. Algumas situações criadas pelo professor podem, inclusive, “colocar em risco a integridade física e/ou psicológica de um estudante.” (SILVA, 2010, p. 168).

Para Gurpilhares *et al.* (2016), tais atitudes fomentam situações de bullying à medida que o aluno, por não conseguir – ou não poder – reclamar, silencia e se culpa. Os autores julgam tais professores como “descomprometidos e não se interessam em inovar, mudar, melhorar a qualidade das suas aulas, colocando a culpa somente nos governantes” (p. 13) e aponta suas atitudes autoritárias e intimidatórias como grandes causas da desmotivação dos educandos. É importante lembrar que, na maioria das vezes, tais atitudes são tomadas “no calor do momento”, ou seja, com o professor aos berros, na frente de seus alunos.

Como se não bastasse, muitos professores criam regras autoritárias, que são impostas através de uma postura repressora, sem se importar com a vontade do aluno. O problema é que, como indica Araújo (1996), muitos professores acreditam que existem apenas duas posturas que podem ser adotadas à frente de uma sala de aula: “linha dura” ou “liberdade”, onde se deixa o aluno “livre” para decidir tudo e fazer o que tem vontade, sem levar os colegas em consideração, assim como as leis e regras criadas pela própria sociedade. A

²⁹ BARROS, J. Autoridade de Professor. **Educador Brasil Escola**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/autoridade-professor.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

melhor escolha é abandonar a dicotomia entre o “professor autoritário” e o “professor bonzinho” e escolher um meio-termo:

Um papel ativo, enérgico muitas vezes, sem ser autoritário, desde que os alunos sintam que são respeitados, que existe coerência em suas ações, que ele não busca privilégios para si ou para alguns alunos em detrimento de outros, e que pauta suas cobranças em princípios de reciprocidade (ARAÚJO, 1996, p. 112).

Segundo Lessard e Tardif (2014), a relação professor-aluno passa por várias dificuldades e tensões, sendo que as mais comentadas são o fato de que as crianças de hoje são mais difíceis do que os “alunos passivos” citados anteriormente por Arroyo. Além disso, afirmam que as crianças amadurecem muito rápido, são “desabusadas, corrompidas” e não têm respeito pelas pessoas e pelo material. O autor ainda destaca que as escolas localizadas em bairros pobres são a clientela mais difícil, pois é onde os educandos estão expostos à delinquência, às drogas, à prostituição etc. Muitas crianças e adolescentes não conhecem outra realidade além daquela vivenciada em seu contexto socioeconômico desfavorável, da mesma forma que acreditam que não existe qualquer possibilidade de mudança.

O professor pode ser um instrumento de estímulo à marginalização do estudante, visto que está sempre avaliando e emitindo juízos sobre a turma e sobre alunos de modo geral (KENSKI, 2005). Não é difícil prever que os alunos que se manterão alvos de julgamentos são os que já são marginalizados pelo seu contexto. Por conseguinte, dois alunos que tenham passado pela mesma situação podem ser julgados de maneiras diferentes pelo docente. É necessário salientar que, na maioria dos casos, escolas com maiores índices de violência – inclusive a “violência da escola” – estão localizadas em bairros violentos e nocivos, que infectam o ambiente escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Infelizmente, em vez de haver uma superação da condição degradante do aluno, ele acaba sendo excluído e sacrificado duplamente. Zaluar (1992) explica que os contextos violentos excluem a criança e o adolescente quanto à sua formação escolar no campo da ética, da moral, da política e da cultura. E, sem a devida formação, o aluno continua à margem da sociedade. Arroyo (2004) lamenta o fato de que os alunos violentos são isolados e expulsos, ficando à mercê da sociedade resolver o problema. Para receber os louros da boa formação educacional, a Pedagogia – ainda – espera que esses alunos já tenham introjetados os valores de bons cidadãos.

O filme, longa metragem, *Escritores da Liberdade*³⁰ ilustra bem a relação dos alunos com a escola. Os alunos da classe 203 da escola *Woodrow Wilson* eram, majoritariamente, membros de gangues. Eram adolescentes pobres, sendo que a maioria deles saiu de reformatórios e eram monitorados, já haviam levado um tiro e perderam muitas pessoas conhecidas em guerras de gangues entre latinos, negros, orientais e seus descendentes. Até a intervenção da professora Erin Gruwell, havia graves problemas na sala de aula e na instituição como um todo. O ponto de vista dos profissionais da educação desta escola, inclusive da própria diretora, era bem claro: os alunos de bairros pobres que foram matriculados na escola por conta da “integração voluntária” eram culpados pela perda dos melhores alunos da escola e do título de “uma das melhores escolas de sua região”, sendo que eles sequer eram capazes de aprender. Segundo Neto (2016, p. 40), o filme demonstra as “desigualdades sociais através da educação, que se autointitula igualitária, de livre acesso e que avalia seus educandos de maneira neutra e imparcial.”. O autor explica que, quando a escola hierarquiza seus alunos, atribuindo rótulos de melhores ou piores, como se a vocação para os estudos fosse algo intrínseco, a instituição se abstém do papel transformador da sociedade e de despertadora de senso crítico. Os estudantes retratados nesse filme, e em tantos outros, são expostos a rótulos de fracassados, ou seja, uma “leitura negativa”, que apenas fomenta as ideias destrutivas que eles já possuem sobre si mesmos: fracassaram na escola, fracassaram na vida, fracassaram como pessoas e serão fracassados até morrer. Já sabemos sobejamente que é impossível superar o fracasso escolar sem desmistificar os rótulos. Afinal de contas, o ato de rotular um aluno impede que o docente o veja em sua totalidade.

Jares (2006, p. 51) chama a atenção para os “maniqueísmos”, ou seja, “os bons contra os maus, os nossos contra os outros”. Tal atitude provoca a ideia de que os “maus alunos” são inimigos, algo que é feito através da *desumanização do outro*. Os docentes passam a não reconhecer qualidades humanas em seus alunos, à medida em que demonstram que são indesejáveis e os estigmatizam como “casos perdidos”. Consequentemente, eles se veem no direito legítimo de castigá-los com palavras e atitudes que ferem a sua dignidade, afirmando que, como são “maus alunos”, merecem este tratamento, pois são culpados pela desordem da sala de aula e pelo próprio baixo-rendimento, similarmente ao que ocorre na culpabilização da vítima de bullying. Jares (2006) ilustra tal fato com o ato de expulsar um estudante da sala de aula, afirmando ser inevitável em alguns casos excepcionais, ou seja, apenas como um último recurso. Para evitar que a escola reforce ainda mais a marginalização de seus educandos, é de

³⁰ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2007.

fundamental importância que, como alerta Gonçalves (2017), a escola – inclusive os profissionais da educação – repense os seus valores em vez de deixar-se influenciar e reproduzir os valores da sociedade. Cabe à instituição escolar e, por conseguinte, ao professor, questioná-los.

7.2 A Banalização do Bullying e o Desengajamento Moral Docente

Para abordar este item, partiremos da premissa de que todo professor é uma testemunha do bullying³¹. À primeira vista, ela se mostra temerária, uma generalização indevida. No entanto, Silva (2010, p. 117), já citada neste texto, afirmou que “O bullying ocorre em todas as escolas”. Ademais, em pesquisa realizada por Silva, G. (2015, p. 53), 49% dos alunos afirmaram ter sido vítima de bullying dentro da sala de aula. A autora reforça sua constatação com as pesquisas de Lopes Neto (2005), que trouxe dados alarmantes: 60% dos 5.500 alunos apontaram a sala de aula como lugar onde sofreu bullying, e com os três estudos realizados por Fante (2011) em três cidades diferentes do interior de São Paulo. É importante destacar que o local onde os alunos passam mais tempo na escola é a sala de aula, já que o recreio/intervalo costuma compreender, no máximo, 30 minutos. Outro momento que deveria ter mais vigilância é a troca de professores pois, de acordo com Fante (2005), trata-se de um intervalo em que as agressões físicas acontecem com mais frequência.

Quando o bullying ocorre na rua ou no clube, o alvo de bullying pode optar por não ir a tais lugares. Porém, a frequência da escola é obrigatória e, por isso, o contato com seus algozes será parte de seu dia a dia, o que não só aumenta o sofrimento como também provoca ansiedade, pois a vítima nunca sabe de onde virá a próxima agressão, além de estar sempre em busca de algum adulto que possa protegê-lo (GONÇALVES, 2017).

É comum as escolas permanecerem silêncio sobre as ocorrências de bullying, assim tornando-se uma testemunha passiva da violência. Há, então, o que Ristum (2010, p. 108) chama de “banalização gradativa do *bullying* e a ideia de que é impossível evitá-lo, em outras palavras, há uma naturalização do fenômeno, como se ele fosse intrínseco à escola.”. A banalização é um consentimento, permitindo a sua manutenção (VIEIRA, 2009). A escola que minimiza os impactos dos conflitos, interpretando-os como brincadeiras típicas da idade, ou que responsabiliza a vítima da violência se fecha em “uma cultura em que as ações componentes do bullying são possíveis e, ainda pior, consideradas justas e/ou merecidas”

³¹ Nesta afirmação, não está sendo levado em consideração as denominações dos atores do bullying, mas sim o fato de que o professor é alguém que testemunha o fenômeno acontecer.

(GONÇALVES, 2017, p. 75). O professor, ao sentir que admitir a existência de bullying representa uma deficiência própria como docente acaba se calando para não ser acusado. Silva (2010, p. 53) destaca:

Tanto em situações em que o comportamento desrespeitoso é passageiro quanto naquelas em que as condutas juvenis apontam para uma índole verdadeiramente má, jamais podemos perder de vista que tolerar o intolerável e justificar o injustificável são posturas de extremo desrespeito para a maioria absoluta da humanidade, que batalha todos os dias por um mundo melhor e menos violento.

Vieira (2009, p. 58) aponta que há uma certa incoerência na maneira de se lidar com relações de assédio moral em determinados ambientes e lança um questionamento: “Ninguém minimizaria as consequências abjetas que resultam de relações de assédio moral no ambiente de trabalho, mas não se adota a mesma postura quando o assunto envolve relações de assédio moral na escola (...)?”.

Junto com a banalização docente, surge um problema educacional grave: o desengajamento moral docente, compreendido por Bandura (1999, 2002 *apud* GONÇALVES, 2017, p. 84) como “as formas pelas quais as pessoas agem de maneira desapegada ao problema do outro, sem que haja, por isso, culpa ou vergonha”. Gonçalves (2017) informa que o desengajamento moral docente é uma realidade, visto que, apesar de muitos professores reconhecerem a violência escolar, seu enfrentamento fica em segundo plano. A autora reforça que o desengajamento moral “cria condições para que (o bullying) se potencialize e se perpetue”. Olweus (1993 *apud* GONÇALVES, 2017, p. 85), afirma que “a pouca intervenção do docente faz com que os envolvidos diretos – alvos, autores e espectadores – normalizem as ações e empoderam quem os agride, em detrimento dos que sofrem”. Com base nos estudos de Bomfim (2019 p. 39), Tognetta *et al.* (2015) computaram oito mecanismos do desengajamento moral. A Tabela 4 mostra a descrição desses mecanismos, além de exemplos fornecidos pela pesquisa de Gonçalves (2017) com 200 estudantes de cursos de Pedagogia:

Tabela 4 – Mecanismos do desengajamento moral

MECANISMO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
JUSTIFICATIVA MORAL	A atitude é aceitável, uma vez que a conduta do outro é considerada antissocial	“Falta educação [ao aluno]. Por isso, a tratam mal.”
LINGUAGEM EUFEMÍSTICA	As atitudes são mascaradas	“Isso é brincadeira de adolescente, retratada como violência pela mídia sensacionalista que, por influência da

		TV, ganhou ares de violência.”
COMPARAÇÃO VANTAJOSA	As atitudes são menores, uma vez que outras poderiam ser piores	“Por enquanto essa situação ainda é tolerável. Porém, se passar do limite, chegando à agressão, deve haver intervenção.”
DIFUSÃO DA RESPONSABILIDADE	As ações advêm de questões sociais ou de outrem, diminuindo a responsabilidade pelo ato	“Esses comportamentos são muito comuns em novelas, filmes e jogos de vídeo game que os alunos jogam.”
DESLOCAMENTO DA RESPONSABILIDADE	A intenção de prejudicar não pertence ao autor.	“Hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas.”
DISTORÇÃO DAS CONSEQUÊNCIAS	As atitudes não morais são para o bem da vítima	“Se os adultos resolverem intervir a cada situação como essa, achando que tudo é bullying, os adolescentes nunca terão a oportunidade de enfrentar os seus próprios problemas, sendo, portanto, frágeis emocionalmente.”
DESUMANIZAÇÃO	A atitude justifica-se pela retirada da qualidade humana da pessoa	“[O aluno] era muito diferente de todos. Não era normal.”
ATRIBUIÇÃO DA CULPA	A culpa de determinada atitude é dada à vítima	“[O aluno] não se esforça para melhorar o relacionamento com colegas. Agindo dessa forma, (o aluno) dá motivos para a tratarem assim.”

Fonte: Tognetta *et al.* (2015); Bomfim (2019); GONÇALVES (2017)

Possivelmente, um dos piores mecanismos é a culpabilização da vítima pois, como Gonçalves (2017) afirma, ao julgar os alvos de bullying responsáveis pelos maus tratos vividos, o docente se isenta da obrigação de intervir. Além disso, muitas vezes, o Desengajamento Moral e o ato de culpabilizar a vítima é uma reprodução do discurso estereotipado e discriminatório da sociedade na qual estão inseridos. Durante a apresentação de dados das pesquisas de Fante (2005, p.51), muitos educadores disseram que “faz parte da vida, devendo os alunos aprender sozinhos a conviver e a lidar com essas situações impostas por seus agressores, pois, afinal, experiências assim os tornarão fortes para enfrentarem os desafios futuros.”. Dessa forma, docentes e a escola em geral se isentam de intervir, a não ser que os comportamentos violentos atrapalhem a ordem, ou seja, a explanação dos conteúdos formais (GONÇALVES, 2017).

É possível fazer uma relação com os mecanismos de desengajamento moral e o “ensimesmamento da disciplinarização” descrito por Jares (2006) pois a abordagem puramente conteudista dos cursos de formação de professores não ajuda os futuros docentes a romperem com os próprios preconceitos e com os paradigmas impostos pela sociedade. Entretanto, não é adequado responsabilizar apenas os cursos de Graduação. Como podemos

observar nos resultados obtidos por Gonçalves (2017), no qual é mostrado que 71% dos alunos já exerciam a docência enquanto 29% nunca esteve nessa condição (p. 137). A autora chegou à conclusão de que “os juízos morais de docentes em formação que não lecionam (...) são mais evoluídos do que sujeitos que possuem experiência docente, pois não recorrem mais aos Desengajamentos Morais” (p. 225), o que contrariou a hipótese inicial da pesquisadora de que “a aproximação da escola favoreceria mais o engajamento moral entre professores que, diante dos sofrimentos reais vividos pelos estudantes poderiam experimentar a empatia, a indignação e a compaixão” (p. 225).

Silva *et al.* (2013) concluem que o bullying ocorre, muitas vezes, na frente dos professores. Isso não só faz com que o professor tenha maior responsabilidade frente ao bullying, como também daria a eles uma “posição privilegiada para observarem as interações, identificarem as diferentes formas de socialização entre as crianças e os adolescentes e intervirem em situações de violência que possam ocorrer, com vistas a promover relações interpessoais positivas” (SILVA; BAZON, 2017, p. 217). Entretanto, a realidade é muito diferente. Fante (2005, p. 70) destaca que muitos professores, apenas por eles mesmos, não conseguem identificar o bullying na sala de aula, especialmente os que são expressos pela linguagem não-verbal, tais como “olhares intimidatórios, desqualificantes e atemorizadores, por risadinhas e muxoxos”. Além disso, o Desengajamento Moral também se relaciona com o “pouco caso” que os professores fazem do bullying. Em entrevistas individuais e relatos utilizados na pesquisa de Fante (2005, p. 70, 71), houve várias queixas dos alunos sobre o descaso de professores diante das ocorrências de bullying. As respostas mais comuns dos professores, segundo os alunos, eram para eles ignorarem ou revidarem a ofensa. Tais respostas não são adequadas, visto que as vítimas de bullying “precisam de proteção e de soluções que as ajudem a se livrar das condutas com as quais não conseguem lidar ou às quais são incapazes de responder de maneira eficaz”. A consequência do distanciamento do docente é o isolamento da vítima, algo que a deixa desprotegida, à mercê de mais “brincadeiras” e ataques. Sem o amparo do professor, a vítima de bullying possui três alternativas:

Evadir-se da escola, carregando consigo as consequências do fenômeno; suportar calada os ataques recebidos, diminuindo ainda mais sua autoestima já bastante fragilizada e intensificando seu rancor em relação aos colegas e à própria escola; ou se converter em caça-vítimas, reproduzindo nos outros colegas os maus-tratos e a violência sofrida, transformando-se em vítima agressora e disseminando, com isso, ainda mais o fenômeno. (FANTE, 2005 p. 71)

É evidente que o descaso relatado pelos alunos está atrelado à como os adultos da comunidade escolar interpretam o bullying. Somado a isso, existe a crença de que o bullying é uma “brincadeira” própria da idade. Por exemplo: Souza (2019, p. 130) cita estudos feitos por Cohen e Thapa *et al.* (2006; 2013), onde os adultos classificaram o bullying como um problema “leve” a “moderadamente severo”, em contraste com a classificação fornecida pelos alunos: “severo”. Bradshaw *et al.* (2007 *apud* SOUZA, 2019) acreditam que os professores subestimam o número de alunos que estão envolvidos com bullying (independentemente do papel que exerçam) e, por isso, falham em perceber situações de conflito. Lopes Neto (2005) citando a pesquisa realizada pela ABRAPIA, constatou que o fato de que 41,6% das vítimas não contam para ninguém sobre as intimidações que sofrem aumenta a convicção que os agressores têm de que não haverá consequência dos seus atos – e isso inclui, principalmente, o silêncio da vítima – perpetua a continuidade das intimidações. Frick (2016) alerta que agressores mais inseguros dependem da aceitação e do incentivo para ter coragem para realizar os atos mais agressivos. Ou seja, se os alunos que sofrem bullying são protegidos e não existe “plateia”, as intimidações podem cessar.

Geralmente, o professor costuma intervir apenas nos casos mais “gritantes”, como podemos ver na citação de Souza acerca do estudo feito por Pepler *et al.* (1994) dizendo que enquanto 85% dos professores relataram algum tipo de intervenção, apenas 35% dos estudantes confirmaram que houve algum tipo de intervenção por parte do professor. Souza³² indica que a possível causa para este problema é o fato de a maioria das agressões serem discretas – ou seja, precisaria de um olhar apurado e, acima de tudo, preparado, para reconhecê-las – e que a crença de que são brincadeiras típicas da idade é a principal responsável pelo desconhecimento das consequências negativas do bullying. Cada atitude do educando possui uma justificativa:

Um aluno que só falta, possivelmente está evitando ir à escola por conta do isolamento que sofre; um aluno que não respeita o docente possivelmente não vivencia o significado da palavra “respeito” em seu dia a dia etc. Em outras palavras, muito antes de acusar este aluno, colocando uma nota vermelha em seu boletim e nada mais além disso, faz-se necessária a investigação, o diálogo, uma conversa com a sala de aula etc. (COCHETE, 2018, p. 11)

O descaso pode ser pior com aquele aluno Nota 10, por conta do “Ensimesmamento da Disciplinarização” de Jares e do hábito de “coisificar o aluno”. Pode-se afirmar que os alunos

³² Citando estudos de Craig *et al.* (2011) e Silva *et al.*, 2014.

que tiram notas boas no boletim são usados para fortalecer a posição da escola no ranqueamento. A situação se agrava quando as intimidações sistemáticas entre pares são feitas contra um aluno “de alto nível” e não afetam o seu desempenho: não ter problemas de notas ou faltas não significa que a vítima de bullying não esteja sofrendo, ao contrário do que diz o senso comum. Expressões como “estes alunos são os *nerds*”; “chatos”; “aqueles que só querem aparecer”; “puxa-saco” e outras do mesmo jaez, atestam as agressões contra alunos de bom desempenho escolar. Em casos mais graves, além de apelidos e comentários, pode haver exclusão, criação de boatos para prejudicar a reputação e, é claro, o *cyberbullying*.

Em trabalhos anteriores, já foi alertado que, em alguns casos, o aluno pede auxílio apenas quando seu estado psicológico está fragilizado e a situação tornou-se insuportável. Dessa forma, quando o professor não leva a sério o seu apelo, o educando passa a acreditar que sua vida perdeu o significado. Na série “Os 13 Porquês”³³, por exemplo, Hannah Baker procurou ajuda do conselheiro da escola após ter sofrido bullying e ter sido abusada sexualmente em uma festa. Como ele fez “pouco caso” da situação, ela concluiu que ninguém “se importava o bastante” e a única saída que ela encontrou foi o suicídio. E, como Clay Jensen afirma, “você poderia impedi-la” e este é um alerta para todos, particularmente para os docentes que testemunham o bullying e se desengajam moralmente, comportamento que transformá-los na “13ª razão” de algum estudante.

Por isso, de acordo com Samuelsen e Ertesvåg (2006 *apud* PINGOELLO, 2012), é fundamental que os docentes rompam as barreiras: psicológicas, expressas pelo medo da mudança, pela acomodação e pelas dificuldades em sair da zona de conforto; práticas, traduzidas em recursos materiais, tempo disponível e planejamento; de valores e de poder, revelada na crença de que a punição é a melhor maneira de se intervir e no autoritarismo para manter a disciplina na sala de aula.

7.2.1 Tendências do professor envolvido com o bullying durante a idade escolar

Cada professor tem a sua individualidade, pois nasceu e viveu em um contexto histórico, social e econômico determinado, que impactam em seu modo de ser e agir (CUNHA, 2009). Silva e Bazon (2017, p. 620) destacam que “a experiência dos próprios professores com bullying, em sua história, como estudantes, conecta-se às crenças que têm e ao modo como agem em relação ao fenômeno.”. As autoras citam Twemlow *et al.* (2006) e

³³ TREZE porquês, Os. (Temporada 1, ep. 13). Direção: Brian Yorkey. Produção: Joseph Incaprera e Diana Son. Estados Unidos: Netflix, 2017.

Kokko e Porhola (2009). que afirmam que professores que foram vítimas de bullying durante a idade escolar estão mais predispostos a intervir, não só com as vítimas, mas também com os agressores. Isso acontece porque os professores que experimentaram este sofrimento sentem mais empatia com os seus estudantes vítimas de bullying e, além disso, também se sentem mais confiantes para fazer uma abordagem ou oferecer alguma orientação quanto a essas ocorrências. Os professores que foram espectadores do bullying durante a vida escolar são sensíveis ao que ocorre na sala de aula, mas preferem transferir a outros profissionais as intervenções quando esse fenômeno se apresenta (KAHN *et al.*, 2012).

Fante (2005) considera a conduta autoritária e intimidatória de alguns professores como uma imitação da conduta adotada por seus próprios professores. Ademais, Oldenburg *et al.* (2015 *apud* SILVA; BAZON, 621) afirmam que “professores que relatam terem sido agressores, quando estudantes, apresentam maior frequência de agressões, em comparação com as salas de aula de professores que não foram agressores.”. Pode-se inferir que professores que foram agressores em sua época de estudante também se tornam professores autoritários, visto que Silva (2010, p.22) descreve os “*bullies juvenis* (...) em versões adultas [são] (...) dominadores, manipuladores e perversos, capazes de destruir a saúde física mental e a autoestima de seus alvos prediletos. No território profissional, [são] tiranos, “mascarados” e impiedosos”. Não se pode negar a chance de qualquer pessoa exercer a profissão que escolher, ainda que ela tenha sido um *bully*. Embora seja necessário que ele/a passe por acompanhamento psicológico para ter um preparo emocional para lidar com seus estudantes de maneira respeitosa. Caso contrário, corre-se o risco de que os estudantes “aprendam” com o professor a ser autoritários com seus colegas e familiares, ou ainda desejem se vingar dos maus-tratos cometidos por um docente.

As crenças que os professores possuem a respeito do bullying e de seu papel como educadores causam impacto na maneira com que interpretam e lidam com os problemas de seus educandos (ROESER; MIDGELY, 1997). Sendo assim, aqueles que acreditam fazer parte da sua tarefa preservar o bem-estar dos educandos são os mais engajados e que transcendem as práticas pedagógicas unicamente pautadas na transmissão de conteúdos acadêmicos. Isso porque, para eles, situações como a violência impactam negativamente a qualidade do aprendizado dos estudantes (YOON *et al.*, 2016). Felizmente, as crenças não são estáticas e estão sempre se construindo e se modificando.

Portanto, os parágrafos anteriores nos mostraram que de maneira geral os professores que possuem baixa tendência ao engajamento e, por isso, um curso de formação inicial deve conscientizar os futuros docentes, e mesmo aqueles que já o são, de que a escola detém o

papel de proteger crianças e adolescentes e, assim, sua tarefa implica ações que transcendem a transmissão de conteúdo. Nesse caso, a formação inicial teria duas funções interligadas: romper com as crenças que provocam o desengajamento docente e dar aos futuros professores já engajados a preparação necessária para que façam intervenções eficazes. Para evitar que os professores em pleno exercício da profissão não fiquem “calejados” quanto à violência escolar, é fundamental que a formação continuada seja oferecida de modo a reforçar o valor da convivência, da luta contra o bullying e da interação professor-aluno.

8 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

(...) Há algo que só você pode fazer para que este Planeta Azul não perca a sua luz. (...) Quando acender a chama de seu coração, descobrirá um poder desconhecido que lá habita. Qualquer desejo, se for verdadeiro, certamente realizar-se-á, então mostre-me o seu coração valente. (...) Quando descobrir a coragem que dorme em seu coração, com certeza a tristeza que ali existe vai desaparecer. (...) Abraçe o futuro brilhante, proteja a quem você ama. (...) A calorosa batida de seu coração será a sua arma! Acredite em seu coração!³⁴

(Ayumi Miyazaki)

É comum que algumas escolas exijam que as relações professor-aluno seja padronizada em diversas instruções que priorizam, acima de tudo, o “Distanciamento Seguro”. Entretanto, em concordância com Valle (2021), considera-se o professor como elo entre a educação e os alunos, sendo que a relação professor-aluno um fator determinante para o desenvolvimento do aluno e seu sucesso acadêmico. A autora acredita que “o engajamento escolar se baseia no pressuposto de que ele é moldável, resultando da interação entre indivíduo e contexto.”, sendo que há diversos fatores que exercem influência nesse resultado. Dentre os fatores estritamente pedagógicos (regras, disciplina na sala de aula e domínio do conhecimento pelo professor) e estruturais (estrutura da escola e recursos), a autora cita as relações sociais construídas no contexto escolar sob o argumento de que a escola é “ambiente de pertencimento, interação e socialização, de modo que experiências positivas e boas relações de alunos com pares e professores se tornam relevantes” (p. 2).

Desse modo, da mesma forma que o professor deve ensinar conteúdos referentes à sua disciplina, também é importante manter uma relação positiva com seus alunos, que envolve “altos níveis de apoio e baixos níveis de conflitos” (VALLE, 2021, p. 2). Em outras palavras, o pertencimento, a autoconfiança, a motivação, a participação e a resiliência são valores positivos que os alunos desenvolvem a partir da relação professor-aluno. Por conta desse fato, Lessard e Tardif (2014) consideram a docência como uma forma particular de trabalho sobre o humano, pois trata-se de um trabalho interativo que é, ao mesmo tempo, “sobre” e “com” o outro ser humano. Por isso, ela deve levar em conta as sutilezas que caracterizam as relações humanas, ou seja, ao mesmo tempo em que negocia, controla, persuade, seduz, promete, o

³⁴ BRAVE Heart. Intérprete: Ayumi Miyazaki. In: Digimon Adventure. 1999. Japão.: [S.I.]. Tradução adaptada.

professor instrui, supervisiona, serve, ajuda, entretém, diverte, cura, cuida, controla. Segundo os autores, “a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações, a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. (p. 23)”. A interação, que se enraíza e se estrutura no âmbito do processo de trabalho escolar é, para o autor, “um dos principais vetores de transformação atuais de organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas” (p. 20). Como Lessard e Tardif (2014, p. 160) indicam:

Não existe relação típica, uniforme e universal dos professores com os alunos. Muito pelo contrário, essa relação geralmente varia de um professor a outro e depende de múltiplos fatores: idade, nacionalidade e sexo dos professores e dos alunos, recursos disponíveis, dificuldades das turmas, número de alunos por classe, situação socioeconômica dos alunos, matéria ensinada, momento da carreira, época do ano etc. tudo isso influencia de uma maneira ou de outra a relação professor/aluno.

(...)

O problema principal do trabalho docente está em interagir com alunos que são todos diferentes um dos outros e, ao mesmo tempo, atender a objetivos próprios de uma organização de massa, baseada nos padrões gerais. Trabalhando com coletividades, o professor também age sobre indivíduos. Aí está um elemento essencial desse trabalho que é, ao mesmo tempo, uma tensão central desse ofício: lidar com coletividade atingindo os indivíduos que a compõem. (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 271).

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o professor, na maior parte da aula, se dirige a todos os seus alunos de maneira geral, ele deve buscar atingir cada um dos alunos individualmente, afinal de contas, um aluno aprende melhor quando está “cativado”, da mesma forma que a raposa de Saint-Exupéry. Lessard e Tardif (2014, p. 152) informam que a relação professor-aluno é “sem máscaras, direta, autêntica (...) no qual não dá para se envolver pela metade.”. Por conseguinte, além do discurso verbal, “é preciso acrescentar-lhe também os gestos, os olhares, as mímicas, os movimentos do professor, os silêncios, etc.” (p. 254).

Uma das maneiras de conseguir cativar seus alunos é engajando a personalidade de um docente no contato com seus alunos, que, por sua vez, julgam seus professores a partir dela. Lessard e Tardif (p. 267) declaram que: “Quando se ensina, não se pode deixar sua personalidade no vestiário, nem o espírito no escritório, nem sua afetividade em casa. Pelo contrário, esses fenômenos são intrínsecos ao processo do trabalho.”. Além disso, é importante se reconhecer o “caráter parcialmente improvisado da comunicação pedagógica” por duas razões. A primeira é indicada por Lessard e Tardif (p. 254): “a mensagem a transmitir depende da situação do contexto no qual ela será transmitida, dos recursos

disponíveis, do tempo dedicado e ainda da colaboração ou da resistência dos alunos.”. A segunda razão é o fato de que nunca se sabe quando o professor precisará responder alguma pergunta de um aluno, sobre algum assunto diferente do tema da aula.

Os trunfos para uma boa interação professor-aluno, segundo os autores, são “o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc.” (p. 33). Por conta da interação, o trabalho docente envolve “meandros recorrentes como emoções, juízos de valores susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário” (MAHEU; BIEN-AIMÉ, 1996 *apud* LESSARD; TARDIF, 2014, p. 33). Em outras palavras, é na interação da sala de aula que valores negativos como o racismo, a intolerância e a exclusão podem ser reformuladas para respeito às diferenças, tolerância, inclusão etc. Acerca deste assunto, Lessard e Tardif descrevem:

Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas etc. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los na tarefa etc. Num outro âmbito, a implicação dos professores na solução dos problemas da sociedade (ensinar a harmonia racial, valores não-sexistas, escutar problemas pessoais, consolar, ensinar os comportamentos sociais básicos etc.) constitui um peso difícil de carregar. Além de tudo, por ser o “produto” um ser humano, os professores se preocupam mais com a qualidade e o bem-estar das crianças. (LESSARD; TARDIF. 2014, p. 258)

Lessard e Tardif (p. 151) ainda destacam que a relação entre os professores e alunos e com a própria profissão em si é, antes de tudo, uma relação afetiva. Em outras palavras, muitos professores estão realizando o sonho de infância, outros ainda sentem que estão contribuindo para formar a sociedade do futuro. É claro que, como qualquer relação afetiva, ela é cheia de “tensões e alegrias”. Naturalmente, uma das maiores tensões enfrentadas pelo docente é o bullying e tudo o que gira em seu entorno: “eu devo intervir? Se sim, até onde? Se não, o que fazer então? Quem pode intervir em meu lugar?” (p. 156).

Silva e Bazon³⁵ destacam que o relacionamento professor-aluno é um elemento-chave para a baixa prevalência de bullying na sala de aula. É importante lembrar que, até o sexto ano do Ensino Fundamental, cada turma possui apenas um professor e, nos anos seguintes, temos um professor para cada disciplina e, por isso, torna-se mais difícil criar vínculos afetivos entre professores e alunos e, segundo os autores, é nesse período que a prevalência geral de bullying cresce. Sendo assim, uma sala de aula cujas interações sejam baseadas no respeito

³⁵ Citando (STASIO *et al.* 2016; WANG *et al.*, 2015).

possuem pouca ou nenhuma violência. Por outro lado, como Shin e Hye (2008 *apud* SILVA; BAZON, 2017, p. 622) destacam, “o bullying é mais frequente em salas de aula em que os professores se mostram mais distantes, menos interessados na vida escolar dos estudantes, ou, na pior das hipóteses, em salas de aulas marcadas por conflitos entre professores e alunos.”. Como já foi dito anteriormente, e reforçado por Silva e Bazon (2017):

(...) os professores constituem-se em modelos de comportamento social, ou seja, o modo como eles se posicionam diante de diversas situações em sala de aula, incluindo as de bullying, influencia os estudantes acerca das formas de interagir entre si e sobre como devem se posicionar diante de agressões praticadas contra seus pares (SILVA; BAZON, 2017, p. 622).

Em outras palavras, o professor é o indivíduo que tem o poder de ensinar ao aluno não só os conhecimentos acadêmicos, mas também os valores positivos como respeito, tolerância, paciência, compreensão etc. A propósito, Jares (2006, p. 83) realizou, entre os anos 1999 e 2000, uma pesquisa de campo abrangendo 118 escolas, 1.131 professores e 11.003 alunos. A Tabela 5 mostra quais são os valores fomentados pelo professorado, assim como a porcentagem de professores e alunos que consideram a tendência positiva ou negativa.

Tabela 5 – Percepção dos valores fomentados pelo professorado

VALORES FOMENTADOS	TENDÊNCIA POSITIVA		TENDENCIA NEGATIVA	
	Professorado (%)	Alunado (%)	Professorado (%)	Alunado (%)
1. DIÁLOGO ENTRE OS ALUNOS	67,4	74,2	26,4	24,7
2. DIÁLOGO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES	72,8	62,9	22,1	36,0
3. RESPEITO ENTRE ALUNOS	77,8	55,9	17,2	42,3
4. RESPEITO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES	79,1	60,6	15,7	37,6
5. RESPEITO DE PROFESSORES A ALUNOS	78,2	61,3	16,5	36,6
6. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	61,4	65,9	32,8	32,3
7. COOPERAÇÃO ENTRE ALUNOS	61,3	63,7	33,1	34,2
8. COOPERAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES	57,7	39,5	36,3	48,3

9. AUTOESTIMA POSITIVA DOS ALUNOS	62,7	56,4	30,7	41,3
10. VALORIZAR POSITIVAMENTE A DIVERSIDADE ÉTNICA	69,3	55,8	22,5	39,4
11. DEMOCRACIA (LIBERDADE DE OPINIÃO, DE ASSOCIAÇÃO; DIREITO AO VOTO ETC.)	76,7	61,5	15,8	36,1
12. REJEIÇÃO À VIOLÊNCIA	81,6	58,6	11,8	36,9

Fonte: JARES (2006, p. 99)

Como é possível observar, os tópicos “diálogo entre os alunos” e “diálogo entre alunos e professores” possuem uma contradição: há uma diferença considerável entre os professores (67, 4%) e alunos (74, 2%) que consideram o diálogo entre os alunos uma coisa positiva. A situação se inverte quando o diálogo entre alunos é uma tendência negativa: 26,4% dos professores e 24,7% dos alunos. Da mesma forma, 72,8% dos docentes consideram o diálogo entre alunos e professores como uma tendência positiva, enquanto 62,9% dos alunos acham o mesmo. Por outro lado, enquanto 22,1% consideram o diálogo entre professores uma tendência negativa, 36% dos alunos creem que seja uma tendência negativa. A partir destes dados, é possível supor que o bullying e outros problemas de socialização provocaram a opinião dos 25% de alunos e professores entrevistados de que o diálogo entre alunos é algo negativo. Porém, a diferença de 6,8% entre professores e alunos (que são maioria) que creem que o diálogo entre alunos é uma tendência positiva mostra que a socialização entre alunos ainda é subestimada entre alguns professores que, possivelmente, prezam pelo silêncio. Existe uma diferença de 10% entre os alunos e professores que acreditam que o diálogo entre alunos e professores é uma tendência positiva, sendo que os alunos são os que menos acreditam nisso. Além disso, há uma diferença de praticamente 10% entre os alunos que consideram o diálogo entre alunos positivo e aqueles que prezam pelo diálogo entre alunos e professores. Para que a porcentagem aumente, a relação professor-aluno deve ser estimulada.

Esta inferência pode ser comprovada por dados da mesma tabela: o tópico “cooperação entre alunos e professores” é o que tem menos concordância de que é uma tendência positiva (57,7% dos professores e 39,5% dos alunos) e, curiosamente, detém a maior concordância entre os alunos que consideram uma tendência negativa (48,4%). Isso significa que a maioria dos professores não veem a relação professor-aluno como algo construído a partir de valores como a cooperação, visto que a autoridade deve ser mantida. Os alunos, que veem os professores como figuras de autoridade (às vezes, até mesmo

autoritárias) não veem possibilidade de cooperação, especialmente porque a autoridade imposta está inversamente proporcional ao ideal de que professores e alunos devem cooperar.

Não obstante, como JARES (2006, p. 100) alerta, ainda há um “escasso uso dos espaços e estratégias didáticas para fomentar a convivência que igualmente professores e alunos reconhecem na prática docente.”. Aqui, faz-se necessário alguns questionamentos: (1) **Qual é a razão para essa escassez?** (2) **Qual seria o aproveitamento e eficácia das estratégias utilizadas para fomentar valores de convivência e respeito mútuo?** A resposta para a primeira questão é simples, e respondida pelos professores do estudo realizado pelo autor: a deficiência de uma formação de professores – tanto inicial como continuada – focada na fomentação de valores positivos e na dinâmica de resolução de conflitos. Quanto à segunda questão, é possível respondê-la com estudos anteriores:

Em geral, o professor não tem ciência do impacto que pode exercer na vida de seu aluno, tanto impedindo que algo aconteça com ele, quanto solucionar o impasse no qual ele se encontra e proporcionar-lhe meios para que ele mesmo seja capaz de resolvê-lo. O professor é capaz de suprir a necessidade que o educando tem de atenção, palavras amigas e conselhos de alguém mais experiente. Em muitos casos, esta troca entre professor e aluno faz com que o estudante psicologicamente abalado mude sua visão de mundo e de si mesmo, elevando sua autoestima e dando-lhe condições de prosseguir. (COCHETE, 2018, p. 6).

Em concordância com Jares e com os professores entrevistados, lamenta-se que, na maioria das vezes, as tentativas de intervenção frente à violência entre pares costumam ser criticadas pela gestão, assim como a manifestação da afetividade dos professores com os seus alunos. A propósito, ouvi várias vezes da coordenadora de uma escola na qual lecionei: “Você não é mãe deles, é professora”. Critico o “distanciamento seguro”, adotado como forma de proteger a autoridade docente ou evitar uma interpretação errônea por parte dos pais, porque priva o aluno de suprir a necessidade que o aluno tem de sentir-se amado e que pertence a algum lugar, algo que nem sempre encontra no seio da família. Muitos agressores, por exemplo, reproduzem o comportamento que recebem dentro de casa, porém, nem sempre os professores e demais profissionais da Educação ficam sabendo, já que não demonstram que os alunos podem confiar neles. A razão disso é o fato de que, desde a criação das escolas pautadas no modelo tradicional – ou seja, crianças silenciosamente sentadas em fileira e o professor na frente – a condição da relação professor-aluno sempre foi tão inflexível como a própria instituição, em outras palavras, tratada como desnecessária e sem espaço para quaisquer mudanças nesse aspecto.

A relação professor-aluno passou a ser criticada, e até mesmo desqualificada, a partir dos anos 1960, época em que as teorias educacionais dominantes passaram a focar o fato educativo em si mesmo (TEDESCO, 2001). Nessa altura do trabalho, é apropriado fazer um questionamento: **Como seres humanos que passam várias horas na semana, por durante meses, um ano ou até mesmo vários anos juntos não desenvolvem qualquer relação afetiva por meio de interações positivas?** É importante notar que, como foi destacado em trabalhos anteriores, a afetividade é uma característica humana, da mesma forma que a interação e a construção de relações. O “distanciamento seguro”, recomendado por algumas escolas e denunciado pela autora, não apenas é algo impossível de ser feito no contexto da sala de aula, como também é uma das causas indicadas por Tedesco do déficit de socialização e também da falta de sentido, em que nem alunos e nem professores sabem o que estão fazendo na sala de aula, mormente no momento contemporâneo no qual o papel da escola tem sido frequentemente questionado frente ao preparo de crianças e adolescentes para os desafios do século XXI e suas mudanças.

Na esteira do questionamento anterior, cabe outro: **Por que aquilo para o qual a escola existe, na sua característica essencial pedagógica, tem sido desencorajado?** Em outras palavras, a falta da interação humana, da relação professor-aluno, da afetividade entre eles não seriam os principais fatores responsáveis pelo fato de que a maioria dos alunos se sintam desmotivados a frequentarem a escola e apenas o fazem porque, caso contrário, o Conselho Tutelar irá obrigá-las a isso? E, ainda, que estudar é algo aversivo, que a escola se destina a interagir apenas com os amigos (interação!), que as aulas são um convite ao sono e que brincar no recreio e comer merenda são mais importantes do que o próprio ato de estudar?

Em questionários aplicados a estudantes concluintes de vários cursos, A partir de estudos realizados por Cunha (2004), Dantas (2017, p. 23) constatou que o bom professor “é aquele que transmite conhecimentos especializados, mas que também transmite normas, valores e padrões de comportamento, além de maneiras de pensar que contribuem para a convivência social”, sendo que 70% dos estudantes pesquisados recorda de atitudes positivas de seus professores de outrora. Além disso, é importante que a educação também seja pautada nos ideais de emancipação, afinal de contas, é impossível moldar alguém ou decidir por ele, entretanto, é possível conscientizar nossos alunos, para que eles possam se empoderar e mudar a própria realidade (ANTUNES; ZUIN, 2008).

Dantas (2017) apontou diversos estudos ressaltaram a importância da afetividade para formar um bom professor (ABRAMOVICH, 1997; FERRARI, 2007; TAGLIAFERRO, 2003). Wallon (2007) filósofo, médico e psicólogo francês citado pelo autor, considera a

afetividade e a inteligência como funções integrantes básicas da personalidade. A afetividade está atrelada ao mundo social e à construção do indivíduo, enquanto a inteligência pertence ao mundo físico, à construção do objeto. É a afetividade que determina qual é o interesse e a necessidade do educando. Sendo assim, os momentos informais, em que o aluno troca experiências com seu professor e pede conselhos, enfim, os vínculos afetivos, se mostram fundamentais para a aprendizagem e para a formação do aluno de maneira geral.

O ser humano é social e afetivo por natureza. Com isso, buscar um “distanciamento seguro” é uma maneira equivocada de organizar a sala de aula em busca da autoridade docente. Isso porque o abuso moral gera a perda do respeito e, conseqüentemente, a rejeição dos alunos. A interação positiva não apenas é um aspecto necessário da relação professor-aluno, mas também exerce grande influência no clima do ambiente. Além disso, é fato notório que aprendemos conforme confiamos em nossas próprias habilidades e, por isso, um fator muito importante da relação professor-aluno é demonstrar compromisso para com os alunos, dispensando-lhes atenção e orientação. Ou seja, mesmo nos momentos em que for preciso fazer uma advertência, corrigir ou aplicar alguma sanção, o professor deve mostrar para os seus alunos que aposta em cada um deles, mesmo naqueles que não são engajados nas tarefas escolares e naqueles que “tumulam a aula”.

9 ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO, PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO

Vim esta noite porque me fiz uma pergunta, que agora lhes faço: O que é mais importante reforçar na educação de seus filhos? O ciúme mesquinho? O preconceito? O medo? A pergunta fundamental que devem se fazer é: seus filhos estão aprendendo? Creio que a resposta é "sim". Mudanças são desconfortáveis pois o futuro é desconhecido. No entanto, o futuro chega rapidamente, feito um trem. (...) Sonhadores mudam o mundo. Mentis curiosas nos impelem para frente. Minha intenção é formar alunos fortes, com futuros brilhantes, não só para eles, mas para todos. Por isso estou aqui. (Professora Stacy)³⁶

O enfrentamento do bullying por parte das escolas ainda está em fase embrionária, sendo que a maioria delas ainda não está preparada para identificar a violência entre pares (SILVA, 2010). Há muito desconhecimento, omissão ou ainda negacionismo dos atores organizadores das atividades escolares. Silva (2010) reforça as palavras de Dan Olweus, destacando que a identificação de vítimas, agressores ou espectadores do bullying é de extrema importância para que se possa traçar estratégias e ações efetivas. Além disso, o autor informa que os professores devem ficar atentos aos sinais comportamentais que crianças e adolescentes dão, salientando que cada um dos atores possui um comportamento típico. É importante esclarecer que, mais importante do que identificar cada um dos atores, o ato de evitar generalizações é mais do que necessário para que se compreenda o bullying como um fenômeno multifacetado e complexo. Em outras palavras, não basta saber que “fulano maltrata ciclano” e que “beltrano viu fulano ser maltratado e não falou nada”, mas sim se chegar à raiz do problema: quais são as motivações, justificativas, o contexto socioeconômico e familiar de cada um e, finalmente, os valores – tanto os existentes e que podem ser motivações para o bullying como os precisam ser ensinados para os envolvidos?

Um dos atores que merece um cuidado especial são os espectadores, já que, segundo Silva (2010), não costumam dar sinais explícitos de que estão presenciando situação de violência escolar. Ela alerta para a possibilidade de que alguns contam casos de bullying que vivenciam como se fosse algo visto em filmes, novelas, séries ou na internet. Nesse caso, faz-

³⁶trecho retirado de AnnE With An E.

ANNE With an E (Temporada 2, ep. 10). Direção: Paul Fox, Anne Wheeler, Helen Shaver. Produção: Canadian Broadcasting Corporation (CBC), Netflix, Northwood Entertainment. Canadá: Netflix, 2019.

se necessário fazer mais perguntas sobre as informações que o espectador oferece e, sobretudo, criar um ambiente de confiança para que o estudante se sinta à vontade para contar o que sabe ou viu. É importante que a escola aja de maneira a proteger a integridade dos espectadores que denunciaram os maus tratos vivenciados por colegas. O caso mais delicado são os agressores, que possuem facetas diferentes: aqueles que podem ser “preenchidos” com valores positivos, e aqueles que são, de fato, perversos. Na Tabela 6, Fante (2005, p. 75) aponta algumas características dos agressores, baseando em seu comportamento habitual:

Tabela 6 – Folha de apontamentos para professores sobre os agressores

ASSINALAR X	CARACTERÍSTICAS DOS <i>BULLIES</i>
	Faz brincadeiras ou gozações, além de rir de modo desdenhoso e hostil.
	Coloca apelidos ou chama pelo nome ou sobrenome dos colegas, de forma malsoante, menospreza, ridiculariza, difama.
	Faz ameaças, dá ordens, domina e subjuga? Incomoda, intimida, empurra, picha, bate, dá socos, pontapés, beliscões, puxa os cabelos, envolve-se em discussões e desentendimentos?
	Pega dos outros colegas materiais escolares, dinheiro, lanches e outros pertences, sem o seu consentimento.

Fonte: Fante (2005, p. 75)

Marques (2019) recomenda que o agressor não deve ser tratado como alguém a ser punido. De acordo com Silva (2010) há *bullies* que, ao serem dissuadidos deste papel, podem ajudar na luta contra o bullying. A autora afirma que o comportamento agressivo de algumas crianças e adolescentes pode ser uma resposta a uma condição desfavorável como, por exemplo, lares desestruturados, doença grave na família, pais permissivos etc. Eles são capazes de demonstrar remorso ou arrependimento e, por isso, a agressividade é apenas transitória, um pedido para que alguém lhes dê atenção e os resgate. Parte dos agressores tem, segundo Silva (2010, p. 53), traços genuinamente perversos, que podem ser identificados por meio de mentiras constantes, crueldade com animais e outras crianças, acessos de fúria, ausência de demonstração de remorsos, participação em roubos e furtos, uso precoce de drogas, participação em abusos sexuais, entre outros. Nesses casos, é importante que o professor tenha o respaldo da escola e de instituições competentes.

A identificação da vítima de bullying é uma questão complexa, visto que é muito raro que ela fale para um adulto sobre os abusos que sofre. Por isso, é muito importante que o docente esteja munido de todas as informações para identificar os alunos que podem estar sofrendo Intimidação Sistemática entre Pares. Silva (2010) aponta a importância das folhas de apontamentos, em que o professor deve assinalar as características mais marcantes sobre os

alunos que lhes chamam a atenção. A lista deve ser guardada juntamente com a ficha dos alunos, para que se tome as atitudes necessárias. A Tabela 7 mostra perguntas elaboradas por Silva (2010) e Fante (2005), adaptadas do questionário do pesquisador Dan Olweus:

Tabela 7 – Folha de apontamento para professores sobre as vítimas

ASSINALAR X	CARACTERÍSTICAS DE VÍTIMAS DE BULLYING
	O aluno está constantemente isolado dos demais em sala de aula.
	A situação do isolamento é mais gritante durante o recreio
	Nos trabalhos em grupo ou jogos coletivos, é sempre o último a ser escolhido.
	O aluno é alvo de apelidos pejorativos, “zoações”, caçoadas, implicâncias constantes em decorrência de seu aspecto físico, psicológico ou cognitivo (relacionado à capacidade intelectual, tanto para mais quanto para menos).
	O aluno apresenta sinais que indicam tristeza, humor, deprimido, ansiedade, irritabilidade ou agressividade verbal ou física.
	Em curto espaço de tempo (um a três meses), ocorreu uma súbita queda no seu rendimento escolar.
	Houve desinteresse repentino pelos estudos, tanto nas aulas como em todas as atividades relacionadas à escola.
	Tem faltado às aulas de forma recorrente sem apresentar justificativas adequadas e/ou convincentes.
	Apresenta ferimento, arranhões ou hematomas pelo corpo.
	Seu material escolar encontra-se frequentemente danificado.
	Perde constantemente os seus pertences.
	O aluno sofre intimidação, perseguição ou maus-tratos por parte de um grupo específico.
	Expressa em sua face medo, angústia ou algum tipo de resposta que não possa verbalizar ou explicitar.
	Na sala de aula tem dificuldade em falar diante dos demais, mostrando-se inseguro ou ansioso

Fonte: Silva (2010, p. 165, 166) e Fante (2005, p. 75)

É importante salientar que, quanto mais cedo o diagnóstico de vítimas, agressores e espectadores for realizado, mais eficaz será a prevenção, pois evitará as consequências danosas que vimos anteriormente. Destarte, a formação de professores, tanto inicial como continuada, pode oferecer aulas teóricas e práticas que auxiliem os professores a cumprir com a tarefa de identificar os alunos que possam estar envolvidos no complexo e multifacetado jogo de poder que é o bullying.

9.1 Serviço de denúncia

Um dos maiores problemas na identificação dos atores do bullying é o silêncio, causado, sobretudo, pelo sentimento de medo. A vítima se cala, temendo que a própria

situação se agrave ainda mais. Já os espectadores sentem medo de se tornar os próximos alvos caso sejam descobertos. Sendo assim, os serviços de denúncia são as principais maneiras de se identificar casos de bullying e, posteriormente, tomar as devidas providências. Fante (2005) sugere a criação de um disque-denúncia, em que uma pessoa previamente instruída para escutar e orientar quem denunciou. A autora recomenda que esta tarefa seja feita por um professor, psicólogo, diretor ou, ainda, um aluno solidário.

Naturalmente, uma das mudanças mais evidentes que a sociedade viveu desde a época da publicação do livro de Fante, 2005, até o ano da publicação da presente dissertação (2021), foi a tecnológica. Dessa forma, outras maneiras de conceber um serviço de denúncia são: WhatsApp e e-mail. Contudo, independentemente do canal utilizado, é necessário garantir o sigilo e, conseqüentemente, mantendo a segurança daqueles que recorrerem ao serviço.

9.2 Propostas de Prevenção e Intervenção

Silva (2010) afirma que o bullying é um fenômeno democrático, que ocorre em 100% das escolas do mundo. O que varia são os índices, menor ou maior escala, casos identificados, intervenções realizadas etc., que estão diretamente relacionados ao conhecimento que a instituição de ensino possui e a postura que demonstra frente a casos de violência. A autora (2010) faz um alerta:

Diante dessa nova e comprovada realidade, omitir-se é ser cúmplice da violência entre crianças e adolescentes no seu despertar, justamente no berço da educação e da socialização de cada ser humano. É na escola que iniciamos nossa longa jornada rumo à vida adulta, que nos transforma em cidadãos produtivos e solidários. (SILVA, 2010, p. 14)

Desse modo, a boa escola não é aquela em que o bullying não ocorre, mas, sim, aquela que sabe enfrentá-lo com coragem e determinação (SILVA, 2010). Ortega e Del Rey (2002) complementam que:

a forma como interpretamos os conflitos e problemas que necessariamente fazem parte da vida social é um dos fatores mais importantes para avançar com boas ou más relações sociais. E como as boas ou más relações não se dão no plano abstrato, mas são tecidas no dia a dia da convivência; elas são processos concretos e como tais devem (e podem) ser trabalhados (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 12).

Para poder “virar o jogo”, é de suma importância que se reconheça a existência do bullying, em todas as suas manifestações, conscientizando-se acerca dos prejuízos que traz tanto para o desenvolvimento socioeducacional como também para a formação da personalidade dos educandos e de suas habilidades sociais. Frick (2016) afirma que a prevenção ao bullying deve ser parte intrínseca da escola. Sendo assim, a luta contra o bullying deve ser iniciada logo nos primeiros anos de escolarização, visto que as crianças possuem uma capacidade considerável de propagar as ideias que aprendem na escola. Ortega e Del Rey (2002) destacam a importância de programas de intervenção que envolvam a maior parte dos alunos. Desta forma, as crianças e adolescentes tornar-se-iam agentes multiplicadores da cultura de paz nas escolas.

Silva (2010, p. 14) possui um discurso otimista: “Temos o conhecimento, ou podemos adquiri-lo a qualquer momento, só depende de nossa vontade.” E, de fato, atualmente há muitas informações acerca do fenômeno bullying, que facilitam a identificação e a intervenção do professor e da instituição escolar como um todo. E, felizmente, a autora percebe mudança de paradigma das instituições escolares. Após anos em que se valorizou apenas o aprendizado do conteúdo programático, atualmente está surgindo a conscientização de que as escolas devem ser reconhecidas como terreno fértil para que as crianças e adolescentes construam relações interpessoais saudáveis. Essas mudanças envolvem a redefinição de papéis, funções e expectativas. É importante modificar, inclusive, a mentalidade da educação formal. Um grande exemplo é o protagonismo que o educando vem recebendo tanto em relação ao próprio aprendizado como também na resolução de conflitos. Segundo Avilés (2006 *apud* GONÇALVES, 2017), o protagonismo do educando é importante para reconhecê-lo como estudante, e não como problema em si. Silva (2010, p. 69) propõe como “ferramentas” de intervenção:

(...) o estímulo ao diálogo, a escuta atenta e empática, a construção de vínculos afetivos fortes, o desenvolvimento de uma reflexão crítica, o incentivo à participação familiar e escolar, a orientação para a responsabilização por si mesmos e pelos outros, a criação e a implementação de regras e o estabelecimento precoce (desde os primeiros anos de vida) de limites bem definidos.

Como já foi comprovado, o professor possui um papel fundamental no combate ao bullying e na construção do clima de convivência positiva entre os alunos. Tognetta e Rosário (2012) consideram ser tarefa do educador ajudar a vítima de bullying a superar a condição de vitimização. Nesse caso, as práticas educativas, pautadas no respeito, devem fazer com que

ela se indigne diante das injustiças que lhes são impingidas. Além disso, como indica o estudo realizado por Vieira (2009), acredita-se que o docente tem o papel de servir de intermediário entre alunos e escola. Na mesma entrevista, o autor ainda informa que muitos afirmaram ser função do professor estabelecer a relação de respeito e cumplicidade dentro da sala de aula. Tal fato não deve ser temido, mas sim comemorado, pois garantir a formação integral dos educandos é a maior promessa de que o país terá um futuro pautado em valores como a solidariedade, a empatia e o respeito. Além disso, como Silva (2010) explica, auxiliar e conduzir novas gerações não é apenas nosso papel como educadores, mas sim como seres humanos. Por isso, a autora ressalta ser fundamental que os professores e demais profissionais estejam devidamente capacitados para identificar, diagnosticar e intervir nos fenômenos dessa natureza. Na Tabela 8, Jares (2006, p. 83) informa quais são as estratégias didáticas para a resolução de conflitos e estímulo à convivência utilizadas pelo professorado, assim como a porcentagem de professores e alunos que avaliam cada uma delas como positiva, além da frequência com que é utilizada.

TABELA 8 – Frequência no uso de estratégias didáticas na sua tendência positiva

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	PROFESSORADO (%)	ALUNADO (%)
1.ASSEMBLEIAS COM OS ALUNOS NAS CLASSES SOBRE CONFLITOS E CONVIVÊNCIA.	25,0	25,9
2.DEBATES NAS CLASSES SOBRE CONFLITO E CONVIVÊNCIA.	32,5	26,4
3.CONVERSAS INDIVIDUAIS NA COORDENADORIA PEDAGÓGICA.	38,7	31,3
4.CONVERSAS COLETIVAS NA COORDENADORIA PEDAGÓGICA.	48,2	61,4
5.PARTICIPAR OU ORGANIZAR CAMPANHAS EM FAVOR DA CONVIVÊNCIA.	15,2	16,2
6.PARTICIPAR OU ORGANIZAR JORNADAS EM FAVOR DA CONVIVÊNCIA.	9,0	12,7
7.DINÂMICAS DE GRUPO (JOGOS DE TROCA DE PAPÉIS E DE SIMULAÇÃO, ESTUDOS DE CASO ETC.) SOBRE CONFLITO E CONVIVÊNCIA.	9,6	7,9
8.JOGOS COOPERATIVOS.	15,2	19,1
9.EXERCÍCIOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.	6,8	13,7
10.LEITURA DE TEXTOS SOBRE CONFLITOS E CONVIVÊNCIA.	16,4	21,54
11.COMENTÁRIOS DE TEXTOS SOBRE CONFLITOS E CONVIVÊNCIA.	14,9	20,0

12.PROJEÇÃO DE SLIDES, VÍDEOS OU FILMES SOBRE CONFLITOS E CONVIVÊNCIA.	6,5	13,6
13.REUNIÕES COM MÃES/PAIS PARA ABORDAR TEMAS SOBRE CONFLITOS E CONVIVÊNCIA.	4,5	20,5
14. ENTREVISTAS COM MÃES/PAIS SOBRE CONFLITOS E CONVIVÊNCIA.	27,5	22,1

Fonte: JARES (2006, p. 87)

Um fato gritante a respeito da tabela é o profundo descompasso entre a opinião dos professores e dos alunos no tocante às reuniões com mães/pais para abordar temas sobre conflitos e convivência: enquanto professores afirmam que a frequência é de 4,5%, os alunos afirmam que é de 20,5%. A provável razão para isso é que, geralmente, as Reuniões de Pais e Mestres são limitadas a entrega de boletins e dizer quais são os alunos que precisam estudar mais ou que têm problemas de disciplina. Todavia, temáticas importantes como conflitos e socialização na sala de aula pouco são abordadas nestas reuniões.

Os professores e alunos concordam em relação à frequência das atividades abordadas. A maior parte das estratégias didáticas utilizadas não chegam a alcançar 15% da frequência do uso. Por exemplo, em situações em que ocorre bullying e exclusão, aplicar dinâmicas de grupo pode ser um constrangimento para a vítima. Segundo Jares (2006), os próprios professores reconhecem o nível baixo de algumas de suas práticas que assim aconteceriam por conta da falta de formação adequada dos responsáveis por elas. Ademais, é possível observar que quanto mais o educando se torna protagonista na situação, maior será a efetividade da estratégia. Também é importante que o estudante se sinta acolhido e que ouçam o que ele tem a dizer. É por essa razão que os “debates na classe sobre conflito e convivência” possuem 38% de frequência e eficácia na opinião dos professores e 26,4%, na opinião dos alunos. Como dissemos, a instituição escolar deve aprender a conciliar a abordagem tradicional lousa + explicação + copiar no caderno para dar espaço para outras estratégias como jogos, dinâmicas de grupo, leitura, debates etc.

Naturalmente, conversas com a coordenação pedagógica ainda são as mais utilizadas e consideradas as mais eficazes, tanto as individuais (38,7% e 31,3%) quanto as coletivas (48,2% e 61,2%). Porém, como Jares (2006) afirma, é possível deduzir que estas conversas possuem cunho negativo e punitivo, como quando o aluno é expulso da sala e/ou deve fazer determinada atividade na sala da coordenação como “compensação” pela sua transgressão. A coordenação pedagógica e a gestão de um modo geral também são sujeitos muito importantes no combate ao bullying, como explica Santos (2016, p. 27):

O Coordenador pedagógico possui um papel ou função de desenvolver estratégias para mediação entre as diversas instâncias educacionais, ser o articulador e oferecer condições para o trabalho coletivo dos professores diante das propostas curriculares, em função de sua realidade, e como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar no incentivo a reflexão crítica em sua prática, possui também o compromisso com o desenvolvido das relações interpessoais com todos os atores da escola, alunos, responsáveis e comunidade.

O mesmo intervém também no cotidiano escolar na busca por amenizar os conflitos gerados pela violência, que muitas vezes, é visto como “o apagador de incêndios” ou aquele que tem que dar “solução aos problemas” da unidade, porém nossa proposta é que o coordenador não seja visto como aquele que retira o aluno da sala de aula ou distribui advertência sem objetivo, ou seja, punição pela punição, nem sempre é o melhor caminho a ser trilhado pela escola, e sim aquele que vem auxiliar a equipe e comunidade escolar no desenvolvimento de propostas de enfrentamento à violência escolar como em nosso caso a questão do bullying.

Os alunos costumam tremer sempre que o coordenador pedagógico aparece na sala de aula, geralmente para resolver um problema de indisciplina, tirar um aluno da sala ou dar advertência/suspensão. Entretanto, por meio das palavras da autora, podemos entender que o papel da coordenação pedagógica não é punitivo, pelo menos não em sua essência: A coordenação pedagógica de uma escola é uma espécie de maestro, que rege as interações na sala de aula e zela pela harmonia do grupo, ou seja, para que as interações sejam as melhores possíveis. E, em relação ao combate ao bullying e à melhoria da qualidade da interação na sala de aula, o coordenador pedagógico é capaz de auxiliar os professores a se engajarem contra o bullying, à medida em que refletem sobre a sua prática, sobretudo nos momentos destinados ao HTPC Pedagógico. Para isso, o coordenador também precisa se manter em constante formação a respeito do bullying (encaminhando para os professores os materiais mais relevantes), não apenas para melhorar a própria atuação, mas também para que possa auxiliar os docentes a aprimorar suas próprias habilidades e suas estratégias de intervenção. Como o coordenador pedagógico conhece a gestão de uma escola e isso lhe dá uma perspectiva diferente do docente, que pode ser de grande valia para separar as estratégias de intervenção que são simplórias das sofisticadas, apontar opções de aprimoramento, indicar os melhores caminhos e avaliar a eficácia das que foram aplicadas.

Como já foi observado, o fato de o professor estar, ou não, preparado para intervir de maneira assertiva nas questões do bullying, sobretudo em relação às dinâmicas individuais e grupais, depende do seu conhecimento, das suas perspectivas e das suas interpretações sobre esse fenômeno. Desse modo, docentes mal preparados terão a impressão de que o bullying

tem uma “receita de bolo” única para cada caso, que se limita, na maioria das vezes, a “puxar” os alunos envolvidos para a frente e iniciar o coro “O que fulano fez está errado?”, “Sim, professor/a.”, “O que fulano deve fazer?”, “Pedir desculpas para ciclano.”. Por outro lado, docentes que receberam um bom preparo – não apenas em relação às suas experiências prévias, mas também em relação à formação que recebeu – conseguem visualizar o bullying como um fenômeno complexo e que possui muitas variáveis que devem ser levadas em conta na hora de planejar uma intervenção. Esse docente sabe que não se usa violência para resolver a violência (ameaçar mandar para a diretoria e/ou chamar os pais, tirar ponto ou mandar para fora), pois entende que, na maioria das vezes, violência é uma resposta à falta de laços afetivos e do ensinamento de valores pautados em uma boa convivência.

É importante lembrar que a questão do bullying é muito delicada para ser tratada de maneira simplória. Tognetta (2020) afirma que as estratégias mais comuns são colocar o agressor e a vítima frente a frente e dizer “Que feio chamar ele/a assim!”, para o autor e “Você não pode deixar te chamar assim!”, para o alvo. Há professores, ainda, que cometem o erro de transformar o que deveria ser particular em um “evento público”, perguntando para a classe se pode ou não fazer isso com o colega, deixando a vítima à mercê de um *bully* irado, que foi exposto pelo professor que se vingará assim que puder. As intervenções – especialmente aquelas voltadas para o coletivo – são muito mais do que perguntar para a turma o que o coleguinha pode ou não fazer. A autora alerta que as intervenções são sofisticadas e, por isso, não se deve utilizar uma estratégia fácil, como a do exemplo, para resolver todas as situações de bullying. Como Silva e Bazon (2017, p. 423) indicam nos estudos realizados por Silva et al. (2013), os professores costumam utilizar as seguintes estratégias:

(...) divulgar as regras escolares (contrárias ou, mesmo, proibitivas do bullying), discutir em grupo as agressões presenciadas, exigir que os agressores pesquisem e apresentem o tema em sala de aula, encaminhar os agressores à direção da escola e comunicar aos seus pais/responsáveis. Alguns ainda indicaram que a ação adequada seria ignorar as situações, de modo a não reforçá-las.

Em geral, como Tognetta (2020) já nos esclareceu, estas são conhecidas como estratégias fáceis. Divulgar as regras escolares que proíbem o bullying nem sempre é uma estratégia que surte efeito, pois, como já foi visto, nem todos têm uma concepção adequada sobre o bullying, que geralmente é normalizado e tratado como “brincadeira”. Discutir as agressões com o grupo pode ser perigoso caso o professor não tenha o conhecimento e o

preparo suficiente para fazê-lo. É importante reforçar que o professor deve encontrar uma maneira de intervir sem entrar com o abuso moral, desqualificando o agressor como aluno e como ser humano. Além disso, também se corre o risco de expor a vítima, piorando ainda mais a sua situação; exigir que o *bully* faça uma pesquisa nem sempre é a melhor escolha, pois pode ser que haja apenas um “*copy-cola*” sem, necessariamente, que os valores positivos sejam, de fato, absorvidos. Encaminhar o *bully* à diretoria da escola e comunicar a ocorrência aos seus pais ou responsáveis pode ser uma boa ideia, caso haja uma conscientização geral sobre a importância de se prevenir e combater o bullying.

Del Rey e Ortega (2002) destacam que não existem fórmulas prontas e acabadas, pois as intervenções devem ser adaptadas conforme a realidade da instituição escolar e dos indivíduos envolvidos, bem como da comunidade escolar de modo geral. Mas, ainda mais importante é a consciência de que as intervenções contra o bullying e a favor da convivência intervenção visam a “alfabetização emocional e de vida em comum” (p. 12). Sendo assim, elas devem fazer parte do contexto da sala de aula, visto que a escola também possui o papel de ajudar seus educandos a desenvolver sua saúde emocional e suas habilidades sociais, elementos indispensáveis para a formação integral do aluno como cidadão.

O docente preparado para combater o bullying empodera seus educandos, ajudando-os a construir as próprias ferramentas de (auto)proteção. É importante destacar que um programa de prevenção se mostra eficaz quando os fatores de proteção aumentam, enquanto os fatores de riscos diminuem (SILVEIRA *et al.*, 2003). Dentre os principais aspectos que comprovam esta eficácia, podemos citar o autoconceito positivo, desenvolvimento de empatia e das habilidades sociais, melhora no desempenho escolar e redução do comportamento agressivo.

Lopes Neto *et al.* (2003) orientam que toda situação de bullying deve ser investigada e, caso esteja ligada à uma causa específica, seja trabalhada de maneira objetiva, porém, sem que nenhum aluno seja mencionado. Sokol *et al.* (2016 *apud* SILVA; BAZON, 2017, 624) complementam que cada estratégia de intervenção deve ser feita “de acordo com cada situação, considerando o tipo de agressão praticada, as características pessoais dos estudantes envolvidos e as possibilidades de o agressor culpar a vítima e querer se ‘vingar’ no futuro.”. Intervenções mais sofisticadas e, conseqüentemente, mais assertivas, em primeiro lugar, buscam considerar todos os fatores envolvidos para planejar a melhor intervenção possível e, em segundo lugar, também apresentam uma visão de longo prazo em relação aos eventos que poderão ser desenrolados como consequência do bullying. É importante frisar que “características pessoais” dos educandos também são de grande ajuda, pois mostram como eles vão reagir, pensar e sentir em relação ao bullying.

Portanto, com o objetivo de auxiliar professores e instituições de ensino como um todo, este subcapítulo apresenta um levantamento de propostas de intervenção presentes nos trabalhos utilizados para a construção do aporte teórico desta dissertação a fim de ajudar estudantes de cursos de formação de professores e demais profissionais da educação a se prepararem melhor para a prevenção e o combate ao bullying, a resolução do conflito e a criação de um ambiente de aprendizado, respeito às diferenças e de convivência positiva.

9.2.1 Estabelecimento de combinados em conjunto com os alunos

Para criar um ambiente de acolhimento, no qual os alunos possam sentir-se pertencentes e, é claro, protagonistas, é importante não estabelecer regras tomadas de maneira autocrática, ou seja, em que apenas uma pessoa toma todas as decisões, sem a participação dos alunos. Vivaldi (2014) aponta que fazer acordos entre o professor e o aluno é de extrema importância, já que os educandos se sentem pertencentes à turma. Além desses acordos, os alunos também devem participar das “sanções” que serão usadas caso as regras estabelecidas sejam rompidas. Também é importante destacar que rompimentos também devem ser momentos para o diálogo e para reflexões. Os acordos podem ser estabelecidos desde a Educação Infantil, respeitando o nível e os limites de cada faixa etária. Lopes Neto, Monteiro Filho e Saavedra (2003) sugerem que suas regras sejam comparadas às regras gerais da escola, para que a coerência entre elas seja garantida.

Dentre os acordos, é possível criar o que Fante (2005) chama “Estatuto contra o bullying”. São normas estabelecidas pelos próprios alunos, que repudiam o bullying e prezam por uma boa convivência. Elas devem centrar-se nos direitos e deveres, além das sanções. Segundo a autora, o estatuto faz parte de uma educação em valores. No Programa Educar para a Paz, Fante sugere as seguintes diretrizes:

- Conscientização dos alunos acerca dos objetivos das regras;
- Discussão em grupos de três ou quatro alunos e, posteriormente, redação das sugestões de cada grupo na lousa. O professor ainda pode sugerir novas regras que não foram citadas pelos alunos. Caso haja um número excessivo de regras, o estatuto deve ser reestruturado;
- A votação (aberta ou secreta) de todos os alunos deve ser conduzida pelo tutor;

- Os alunos deverão decidir as consequências caso as regras previstas no estatuto sejam desobedecidas. Não obstante, é importante salientar que as próprias sanções sofridas pelos alunos devem ter caráter pacificador.
- O estatuto pronto deve ser encaminhado à coordenação do programa e deverá ser aprovado em assembleia.

Fante (2005) ainda sugere que o aluno sempre seja informado sobre o porquê, quando e como infringiu as regras do estatuto, recebendo a sanção logo depois da infração. Após a repetição da ação negativa, o aluno deverá sofrer a mesma sanção, sempre acompanhada por uma orientação positiva. Ou seja, o objetivo das sanções é transformar uma ação negativa em positiva, ou seja, medidas solidárias, que possibilitem a transformação de seu comportamento.

9.2.2 Declaração Universal dos Direitos da Turma

O estabelecimento de uma Declaração Universal dos Direitos da Turma auxilia na mudança de paradigmas, renunciando à ideia de que as normas são simples proibições para priorizar à premissa de que uma pessoa deve respeitar e ser respeitada (ORTEGA; DEL REY, 2002). Esta atividade é considerada mista, já que parte do individual e se desenvolve até englobar a sala inteira: Cada aluno deve desenvolver uma lista com os direitos que acredita que não estão sendo desfrutados por ele e por seus colegas e quais são as vias pelas quais estes direitos serão alcançados. Este texto será compartilhado com a classe, e será feito um debate a fim de chegar a um acordo. Ortega e Del Rey (2002) também orientam a inserção dos direitos do docente.

9.2.3 Produções textuais

Silva (2010) indica a produção de uma espécie de autobiografia escolar. Nela, o educando pode expor os seus sentimentos, pensamentos e emoções que, por vezes, estão sendo reprimidas. Uma tática muito parecida foi utilizada por Erin Gruwell em *Os Escritores da Liberdade*: Cada aluno recebeu um caderno, que poderia ser usado como diário, para registrar pensamentos, músicas, poemas ou qualquer coisa que ele desejasse. Os alunos, por meio da escrita e pela consciência de que possuem alguém que se importa com eles, foram capazes de mudar o próprio destino de se manterem marginalizados, engravidarem na

adolescência, ou ainda sequer chegar aos 18 anos de idade. Muitos deles, aliás, foram os primeiros da família a ir para a Universidade. Às vezes, um desabafo pode surgir em uma atividade corriqueira, como uma redação ou poema. É importante que o aluno não fique sem resposta, mesmo que seja um “eu estou aqui se você estiver precisando conversar com alguém” escrito no verso da folha da atividade em questão.

Fante, em 2005, já havia destacado as produções textuais como maneira de identificar os atores de bullying. A autora orienta a importância de um clima acolhedor, com músicas suaves, e diga aos alunos que a atividade poderá servir como uma oportunidade de desabafar e, por isso, eles podem ser sinceros. Essas produções podem não apenas abordar o cotidiano escolar, como também a vida familiar. No segundo caso, os alunos são incentivados a analisar a convivência com seus familiares.

Adaptando as ideias analisadas até aqui, cada sala pode ter uma urna, a qual apenas os professores teriam acesso. É importante criar um clima de segurança a fim de que os alunos sejam capazes de expressar suas emoções, relatar possíveis intimidações e até mesmo possíveis autoanálises de comportamentos agressivos. Com os textos em mãos, é possível identificar os alunos que são atores de bullying ou ainda quem sofre maus-tratos em casa.

9.2.4 Entrevistas com os envolvidos

Silva (2010) indica que, após a identificação de um caso de bullying, é necessário fazer entrevistas individuais. Para isso, é de extrema importância que o entrevistador tenha conhecimento amplo sobre o assunto, além de ter capacidade para ouvir. A autora orienta começar pela vítima “demonstrando total compreensão e disponibilidade para ajudá-la, de forma que ela se sinta segura o suficiente para falar sobre seus sentimentos e suas limitações para fazer frente aos ataques que sofre. (p. 166)”. Além disso, é importante que não a censure, teça críticas ou tenha uma postura superprotetora, pois essas atitudes podem deixar a vítima intimidada ou mais fragilizada. Se a entrevista for conduzida pelo docente (ainda que tenha a presença de um mediador), é importante que ele esteja bem-preparado no domínio das técnicas de entrevista e do assunto para que possa haver um clima de confiança entre os interlocutores. Fante (2005) orienta que o aluno deve falar sem ser interrompido e que o ouvinte demonstre interesse, algo que pode ser feito com um balançar de cabeça. Caso o silêncio perdurar, não deve ser forçado. Caso necessário, deve-se marcar um novo encontro.

O mesmo clima de confiança e compreensão deve ser criado para se entrevistar os agressores. Silva (2010) crê que esta é a chave para que o agressor possa, por conta própria,

revelar os seus pensamentos e motivações. Entretanto, isso não quer dizer que o entrevistador não possa ser firme, pelo contrário, é necessário que exponha as ideias de maneira clara, especialmente as consequências de suas atitudes. Caso o agressor negue o seu envolvimento com o bullying, o professor deve utilizar todos os dados obtidos na fase de identificação e conduzir a entrevista de modo a convencê-lo a admitir seus atos. Se o silêncio persistir, ele deve ser convidado a refletir sobre os seus atos e outra entrevista deverá ser marcada. Pingoello (2012) recomenda que não se deve dar sermões aos alunos, pois tira o seu protagonismo no que tange à reflexão sobre o problema.

As entrevistas com agressores “devem sempre ser iniciadas pelos líderes do grupo, o que facilita a desarticulação de suas ações. Sem seguidores que possam ser manipulados, os líderes perdem grande parte do poder de intimidação psicológica e/ou física” (SILVA, 2010, p. 167). Tognetta (2020) afirma que essa entrevista deve ser feita a partir de um roteiro que o leve a se conscientizar da necessidade da reparação. Quanto aos espectadores, o medo que eles têm de tornar-se a próxima vítima pode fazer com que haja relutância deles em participar de entrevistas e, assim, sofrer algum “castigo” por acabar denunciando o agressor. Por isso, faz-se importante criar um clima de proteção, garantindo que o espectador não se prejudique, pelo contrário, se motive a agir em casos de bullying.

Este processo de entrevistas individuais é chamado de Método de Preocupação Compartilhada, proposto por Anatol Pikas (1989). Lapa (2019, p. 134) explica que, no Método de Preocupação Compartilhada, também são feitos os acordos, que devem ser “acompanhados, verificados e revistos – se necessário – nas reuniões de acompanhamento”. A autora indica que, através da entrevista, é possível adquirir o maior número de informações possível sobre o bullying. Assim, também é uma forma adequada de se planejar os próximos passos de maneira correta.

9.2.5 Estratégias de empoderamento dos educandos: resiliência, empatia e indignação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 2000, p. 66) afirmam que a educação sob os valores éticos não é apenas uma transmissão de valores, mas sobretudo uma oportunidade para que os educandos constituam a sua identidade “pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo.”, sendo que um dos processos de constituição de identidade é, justamente, a convivência. Além disso, “a ética da

identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro” (p. 66). Destarte, a escola carrega a responsabilidade de ser um lugar de convivência, onde o educando deve construir conhecimentos e competências que o ajudem a dar significado ao mundo físico e social. O'Reilly (2011, 87) aponta as seguintes bases e princípios para a construção de uma educação comprometida com a cidadania:

São eles: - “dignidade da pessoa humana”: pautada no respeito aos direitos humanos, no repúdio a qualquer tipo de discriminação e acesso às condições de vida digna; - “igualdade de direitos”: fundada no princípio da equidade efetiva; - “participação”: marcada pela noção de cidadania ativa e - “corresponsabilidade pela vida social”: compartilhamento dos destinos da vida coletiva.

Sendo alicerces da educação o reconhecimento de si mesmo e a convivência, é importante empoderar os estudantes, por meio do processo de construção de três sentimentos em especial: resiliência, empatia e indignação.

O primeiro deles é a resiliência que, segundo Lettnin e Zacharias (2015, p. 327), trata-se da “capacidade de uma pessoa ou grupo resistirem a determinadas adversidades, (...) promovida pelo desenvolvimento de seu autoconceito, sua autoestima e sua espiritualidade”. Em outras palavras, é possível aprender a cicatrizar as cicatrizes causadas pelo sofrimento. A construção da resiliência também é a chave para desenvolver empatia pelas pessoas (POLETTI; DOBBS, 2007). Silva (2010) considera os professores como grandes responsáveis para despertar a resiliência adormecida em seus alunos. Através da observação, da compreensão e, logicamente, do estímulo, podem ajudar os educandos a despertar seus talentos inatos que, no futuro, serão ferramentas para prosperar e melhorar o meio onde vivem. Também é importante que o professor ensine o respeito e a tolerância, fazendo com que os seus alunos vejam nas diferenças que existem entre eles, formas de aprendizado.

Além da resiliência, é importante que o professor também auxilie os alunos a se empoderarem. Segundo Cortez e Souza (2008 *apud* VASCONCELOS, 2018, p. 59), “o empoderamento implica, pois, no reconhecimento das restrições sociais a que a categoria está submetida e da necessidade de reversão dessa situação por meio de mudanças em um contexto”. No caso do empoderamento dos alunos, a mudança mais significativa seria no contexto classificado pelos autores como individuais e específicos, ou seja, aumentando a sua autoestima e dando-lhes autonomia. Horochovski e Meirelles explicam que:

A definição de empoderamento é próxima da noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim, entre cursos de ação alternativas em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outros. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de um processo (...) (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 486).

Em vista disso, pode-se afirmar que o empoderamento pode ser um atributo, ou seja, uma ferramenta de mudança da realidade, como também é um processo que está em constante construção. Com efeito, é importante empoderar todos os alunos de uma sala de aula, sejam eles agressores, vítimas ou espectadores. Partindo disso, Silva (2010) deixa uma mensagem aos agressores de que é possível transformar a própria realidade com o exercício de valores como a gentileza e a generosidade. Por isso, é necessário que o agressor fique livre de estereótipos de “mau” para que se compreenda que o seu comportamento agressivo possivelmente é sinal de que há alguma coisa em sua vida que não está certo. Dessa forma, empoderar o agressor, ensinando valores positivos e, por conseguinte, como conviver em sociedade, é cumprir com o papel da educação, ou seja, oferecer ao educando os recursos para mudar a própria realidade. Nesse aspecto, Pingoello (2012) sugere que o diálogo com o agressor seja feito “olho no olho”, sem que o professor abuse de sua autoridade, evitando mostrar que a violência é uma solução aceitável. Por isso, é inadmissível que se procure resolver o problema com ameaças. Similarmente, é necessário mostrar disposição para ajudar o aluno com, por exemplo, sugestões de como lidar com as frustrações. Mas, é importante não obrigá-lo a pedir desculpas caso não seja da vontade dele, tampouco focar o diálogo 100% na defesa da vítima ou nos problemas que ele causou.

Em relação às vítimas, Silva (2010) lembra que a história do *Patinho Feio* pode ser usada para que se reconheça a beleza em si mesmo. Como veremos adiante, a indignação também pode ser uma ferramenta para superação do bullying. No caso da vítima, é importante que o professor esteja atento para os casos em que a própria vítima não se veja como tal – provavelmente por enxergar como uma brincadeira – ou que, ainda, se enxergue como merecedora dos maus-tratos. Há situações graves em que a vítima se permite ficar em uma situação humilhante porque, se não fizer isso e continuar com “seus amigos”, ficará sozinha. Em todos esses exemplos, é importante que o professor saiba acolher a vítima, ao mesmo tempo em que esclarece que ninguém – nem mesmo amigos – tem o direito de menosprezá-la ou agredi-la. Ainda sobre o empoderamento da vítima, Pingoello (2012) recomenda que não se deve chamar a vítima de coitada, sobretudo na frente da turma, já que tal palavra é sinônimo de “miserável”. Quando a vítima for chamada por algum apelido, o

professor deve pedir para a classe chamá-la pelo nome e, dessa forma, respeitar a individualidade e a identidade do colega. Ademais, nenhuma ação deve ser feita sem o consentimento da vítima, que terá o direito de escolher o procedimento: seja encaminhar para a equipe pedagógica ou chamar os pais.

No caso dos espectadores, a situação também é complexa pois, em geral, constituem o maior número, mas ainda assim não se envolvem porque têm medo de se tornarem a próxima vítima. Esse é um exemplo clássico de falta de empoderamento, que lembra os elefantes que são presos por um pequeno graveto, do qual poderiam facilmente se livrar. Tognetta (2020) afirma que espectadores empoderados reconhecem-se como maioria e, por isso, não terão medo de intervir em favor da vítima. Salienta-se ainda que, para que os espectadores se empoderem frente ao bullying, é necessário que eles se indignem. A autora exemplifica com os maus-tratos físicos que acontecem e que, rapidamente, no local, se reúnem muitas pessoas ao redor, comparando este triste evento com uma rinha de galo.

Em vez de mandar a “plateia” se dispersar e os “protagonistas” para a diretoria, é importante que as autoridades – sobretudo o professor – aproveitem o ensejo para questionar os espectadores sobre o que estão fazendo ali. Ela adianta que a resposta do aluno será “Não tenho nada a ver, estou só passando”. Esse é o momento ideal para estimular a indignação e o desejo de intervir em prol da vítima, com palavras do tipo: “Exatamente! E por que você está só passando e não fez nada? E se fosse com você? Você gostaria de estar em uma situação como essa?”. O aluno provavelmente usará como argumento o fato de que são pessoas desconhecidas e que não é da conta dele, e daí surge uma lição de empatia: “Só por que você não conhece que não pode intervir?”.

É claro que a responsabilidade não deve recair apenas sobre os professores, entretanto, é necessário que alguém plante a primeira semente. A propósito, na formação de professores, nos quatro anos (ou mais, em alguns casos) de graduação em Cursos de Licenciatura poderia haver conteúdos e estratégias que fossem desenvolvidas para o empoderamento dos alunos, futuros professores, transmitindo-lhes os valores positivos explorados nos parágrafos anteriores. As estratégias voltadas para o ensino dos valores poderiam ser oferecidas de tal modo que ao mesmo tempo em que o aluno vítima de bullying aprendesse as técnicas que usaria na sala de aula, ele teria a oportunidade de utilizá-las para curar-se a si mesmo. Assim, a estatística sombria de professores que reproduzem em seus alunos os abusos morais e o bullying sofridos na idade escolar poderá cair consideravelmente.

9.2.6 Estratégias para o Respeito e Apreciação das Diferenças

Segundo Rauber (2016, p. 320), “é necessário entender que jamais encontraremos sujeitos iguais na escola. Cada um possui história, cultura e meio familiar, sexo, etnia e cor, religião, língua, condição econômica e identidades diferentes e devem ser respeitados enquanto tais.”. Esse entendimento, convertido em prática, evitará que a escola continue sendo palco de discriminação. Gonçalves (2007, p. 49) conclama a urgência da intervenção de um adulto para que crianças e adolescentes reconheçam o outro como um sujeito de valor. Fischer (2010) alerta que as crianças e adolescentes não percebem que o bullying causado pela intolerância é inadequado. A razão é o fato de que os valores e práticas discriminatórias estão naturalizados e, por isso, não são reconhecidos como violência. A cultura brasileira é muito discriminatória e, por isso, a escola é uma das poucas chances de os estudantes superarem as visões estereotipadas e excludentes (p. 49). Por isso, é fundamental que as escolas não tentem “abafar” os casos de racismo, homofobia, sexismo, transfobia, assédio sexual e, é claro, o próprio bullying. Afinal de contas, quando a instituição se cala, ela se torna conivente com as agressões praticadas.

Silva (2010) aponta uma estratégia interessante, chamada “Se eu fosse você”. Trata-se de uma vivência teatral, em que os estudantes trabalham em pares e possuem papéis bem definidos: um é o mocinho, o outro é o vilão. As cenas escolhidas refletem a intolerância, o preconceito e a falta de afetividade. São indicados trabalhar com filmes, mas também é possível utilizar desenhos, animes, peças teatrais e até trechos de livros e histórias em quadrinhos. Durante uma semana, os estudantes ensaiam a cena escolhida e se apresentam. Em seguida, os educandos devem trocar de personagens. Com essa troca de papéis, os estudantes aprendem a se colocar no lugar do colega, desenvolvendo a empatia. Silva indica que as mudanças aparecerão em pouco tempo.

Silva (2010) alerta que esta vivência deve ser aplicada com muito cuidado e, por isso, o profissional responsável deve ser muito bem-preparado para evitar que os participantes fiquem constrangidos de alguma forma. Além disso, também é importante que seja alguém que domine a técnica e que possa exercer controle do grupo. Mais uma vez, a formação de professores se mostra um terreno fértil para as experiências que, futuramente, serão dinâmicas voltadas para o combate à intolerância e a construção de um ambiente de interações positivas, pautadas no respeito e na valorização de si mesmo e do outro.

9.2.7 Oficinas

De acordo com Costa (*S.l.*), uma oficina foca na ação para construir conhecimento, tendo em vista uma base teórica. Aproveitando-se da citação de Cuberes (2002), ela afirma que a metodologia da oficina desenvolve um processo ativo em que os participantes se transformam, reciprocamente, sujeito e objeto. Sendo assim, as oficinas são oportunidades de se vivenciar situações concretas e significativas, saindo-se do foco do Ensino Tradicional para se favorecer a troca de informações e experiências entre os sujeitos participantes.

Um bom exemplo de oficina são as Oficinas de Criatividade, nas quais o participante pode fazer uso da linguagem artística para se expressar. Segundo Misturini (2011) elas têm como objetivo principal o melhoramento do ser humano, além de contribuir para o entendimento da relação eu-todos: “o indivíduo alcança a percepção do grupo, estabelecendo relação com este como um todo, em busca da coesão e identidade grupal.” (p. 14329). Em seu trabalho, a autora contou a experiência com uma pesquisa-intervenção feita por meio de oficinas. Todas possuem três fases: aquecimento, fazer artístico e compartilhar.

- 1º Oficina: Exercitar o autoconceito, retratando a própria história.
- 2º Oficina: O coordenador da oficina narra uma história para os alunos, que devem estar de olhos fechados, a fim de fazer uma reflexão que, no final, deveria ser verbalizada.
- 3º Oficina: Tem caráter de intervenção, onde os alunos vivenciariam diversos papéis. Nesta fase, é possível que os educandos sintam desconforto.
- 4º Oficina: É inventiva, sendo que os alunos devem fazer uma pintura que represente os seguintes sentimentos: “amor, amizade, respeito mútuo, coleguismo e afetividade”.
- 5º Oficina: é muito semelhante ao jogo “Se eu fosse você”, retratado no subcapítulo anterior.
- 6º Oficina: Os alunos trabalham em pares e, sem diálogo, devem realizar qualquer desenho.
- 7º Oficina: Realizar, individualmente, um arranjo de flores de forma livre.

Misturini (2011), a partir do *feedback* fornecido pelos próprios alunos, descreve que as Oficinas da Criatividade serviram para que os alunos criassem afinidade com quem não

conheciam e, assim, aprender mais com eles. Além disso, destaca que muitos alunos disseram que se sentiam capazes de ser bons, que é possível alcançar as metas sem brigar e, acima de tudo, expressar os sentimentos. Por fim, a autora (p. 14335) também afirma que as Oficinas de Criatividade contribuíram para “a consecução dos objetivos de aprender a ser e a aprender a viver juntos, propostos para a UNESCO como metas para o século XXI, pois as respostas positivas, praticamente unânimes em relação a estes dois pilares são indicativos do sucesso desta estratégia pedagógica.”.

Além dos alunos, os professores também podem ser público-alvo de uma oficina. A pesquisa-intervenção promovida por Barros (2014), na cidade de Parnaíba (PI), contou com a presença de 17 professores e se desenvolveu em dois encontros no auditório da escola. O primeiro encontro teve três momentos:

1. Apresentação rápida dos participantes e da proposta de comprovar a necessidade de os profissionais de cada escola discutir suas especificidades a fim de criar soluções eficazes;
2. Exibição de um vídeo apresentando explicações de especialistas e estatísticas relacionadas ao bullying, com o intuito de sensibilizar os professores e de esclarecê-los.
3. Discussão, envolvendo as concepções dos professores em relação ao fenômeno e problematização da visibilidade do bullying na mídia e na formação profissional para lidar com o problema.

Já o segundo encontro subdividiu-se em 4 momentos e ocorreu da seguinte maneira:

1. Retomada do que foi discutido no primeiro encontro;
2. Problematização de estratégias, abrangendo a avaliação do que já está sendo feito na escola; percepção dos alunos e o que eles poderiam fazer para combater o bullying; percepção dos pais ou responsáveis e o que eles poderiam fazer;
3. Aprofundamento da discussão, contando com a exibição de um vídeo feito pela ABRÁPIA, em que as orientações de especialistas foram comparadas com a realidade da escola;
4. Avaliação da oficina.

De acordo com Barros (2014), os professores avaliaram a oficina de maneira positiva, especialmente a possibilidade de analisar o cotidiano para criar propostas de intervenção condizentes com a realidade da escola.

9.2.8 Rodas de Conversa

A relação entre pares pode ser a fonte de vários problemas, como o bullying, mas também pode proporcionar respostas, já que o aprendizado se dá, na maioria das vezes, de maneira espontânea a construir valores como a solidariedade e a autorresponsabilidade. (ORTEGA; DEL REY, 2002). Moura e Lima (2014) consideram a roda de conversa como uma produção coletiva, não apenas por ser um momento propício para o diálogo e trocas de experiência, em que se exercita a fala, a escuta e a reflexão, mas também pelo fato de que um indivíduo é, por natureza, um narrador em potencial e, em sua narração, estão intrínsecos o discurso e memórias de outras pessoas. As autoras reforçam que o papel desta metodologia é, justamente, a partilha, ao mesmo tempo em que é possível construir e reconstruir conceitos sobre a temática. Ademais, ressalta-se o papel da roda de conversa como um momento de reconhecer o outro, não apenas por meio da escuta, mas também saber esperar a vez de falar. Dessa forma, esta atividade é uma excelente oportunidade de desenvolver a autonomia, o protagonismo e o sentimento de coletividade.

No caso do bullying, por exemplo, a roda de conversa pode ajudar não só a aumentar os conhecimentos dos alunos sobre o tema – algo importante para a conscientização dos atores, sejam eles vítimas, agressores ou espectadores –, como também ensina valores como a inclusão, a (auto)aceitação, o respeito pelos colegas etc. Nesse caso, o professor atua como mediador, permitindo que seus alunos falem o que pensam e o que sabem sobre determinado conteúdo, que será tema da prática. E a roda de conversa pode ser encerrada com uma proposta de solução que beneficie a todos.

Contudo, o público-alvo da roda de conversa pode ser ainda mais abrangente, extrapolando os limites impostos pelas paredes da sala de aula. Um exemplo de roda de conversa como meio de intervenção frente ao bullying foi realizada por Barros (2014), em uma escola da Parnaíba - PI, reunindo alunos de 11 a 15 anos, familiares e profissionais da educação. O autor destacou o momento como uma oportunidade para os pais participarem mais ativamente da vida escolar de seus filhos e do cotidiano da escola de modo geral. O convite foi feito por uma carta-convite e de maneira oral, na sala de aula e cada roda de conversa foi feita no pátio da escola e teve duração de, aproximadamente, 1 hora.

O autor descreve a metodologia da roda de conversa:

- Primeiro momento: Explicação da intervenção e a proposta da prática;
- Segundo momento: Exploração dos conhecimentos prévios que os alunos, familiares e professores possuíam sobre o tema: bullying;
- Terceiro momento: Problematização de como cada um poderia lidar com a situação, utilizando os Murais de Sugestões produzidos nas oficinas anteriores.

Ao todo, participaram 60 familiares, juntamente com os estudantes aos quais eram ligados, além de 12 professores. Relatos dos participantes informaram que foi a primeira vez em que professores e familiares analisaram e discutiram o cotidiano escolar. Barros (2014, p.138) destacou o relato de uma mãe: “Tirando o dia da entrega do boletim, só sou chamada na escola pra alguma advertência. Quando me chamam na escola eu já penso: minha menina fez alguma danoção.”. A roda de conversa – cujo papel foi de ampliar os conhecimentos dos participantes e discutir o bullying com base nas especificidades da escola e comunidade ao seu entorno – pode ser utilizada como maneira de estreitar os laços entre família e escola, algo importante para a criação de uma rede de apoio social e afetivo, que será tratado mais adiante.

A roda de conversa pode ser utilizada pela formação de professores, tanto nos cursos de licenciatura quanto nas formações oferecidas para docentes em exercício a fim de exercitar a percepção do outro, ressignificar conceitos e trocar experiências. Em relação aos professores, é necessário incentivar, sempre, o sentimento de pertencimento e de engajamento. É importante frisar que, nos Conselho de Classe, nos HTPC/ATPC e demais práticas corriqueiras, há um roteiro bem fixo e que, dificilmente, abre-se um espaço para falar e ouvir os colegas docentes. Ademais, já ter participado de uma roda de conversa é uma garantia a mais que o docente terá na hora de utilizar este método na sala de aula, pois sabe como conduzir a situação e o que esperar.

9.2.9 Mediação

Segundo Ortega e Del Rey (2002, p. 147), “a mediação é a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro – um especialista – no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo”. O mediador não deve ser um professor ou profissional da escola, a não ser que tenha recebido treinamento adequado para isso. Geralmente, os pares que precisam da atuação de uma mediação não querem chegar a um

acordo. Desta forma, a mediação deve ser utilizada em casos de conflito que não são solucionados de maneira espontânea. O objetivo da mediação é restaurar a comunicação, mesmo que não se estabeleça uma amizade – mesmo que esta seja bem-vinda. Para que a mediação seja eficaz, é importante traçar os objetivos – de onde partir e aonde se quer chegar –, e, é claro, que a instituição escolar tenha estrutura o suficiente, visto que o espaço deve preservar a confidencialidade. Ademais, a mediação deve ser um recurso utilizado em um espaço de tempo delimitado. Ortega e Del Rey (2002) sugerem o mínimo de dois a três sessões, sendo que não devem ultrapassar dez sessões. O programa de mediação deve ser conhecido por todos os usuários em potencial. Para isso, é importante pregar cartazes, distribuir folhetos ou ainda avisar oralmente.

Quem se voluntaria a ser mediador deve ter disponibilidade de tempo e é importante que tenha habilidades sociais bem desenvolvidas. Por isso, o mediador deve passar por um treinamento, chamado por Ortega e Del Rey (2002) por “formação de mediadores”. A formação é feita por meio de lições em que o futuro mediador aprende a “estar, escutar, compreender, dizer e fazer” (p. 159). A mediação deve priorizar o comprometimento da confidencialidade, visto que é importante que os envolvidos sejam sinceros e honestos ao responder às perguntas do mediador. Inclusive, todos os envolvidos devem ficar livres para expressar seus pensamentos e sentimentos. Por outro lado, não é papel de um mediador obrigar alguém a falar. A mediação é um instrumento que necessita da imparcialidade, porém, o mediador pode levar suas impressões aos gestores, especialmente se perceber que está acontecendo alguma violência ou abuso (ORTEGA; DEL REY, 2002).

Após o número de sessões estabelecidos, Ortega e Del Rey (2002) indicam que o mediador auxilie os envolvidos a realizar uma autoavaliação, analisando todo processo e se estão em dívida com alguém. A mediação é eficaz quando os envolvidos percebem que há formas moralmente melhores para solucionar um conflito – a via do diálogo.

9.3 Construindo um Projeto de Convivência

Um Projeto de Convivência, também chamado de “Programa de Convivência” possui um caráter preventivo e tem como principal objetivo evitar a ocorrência de problemas de violência (ORTEGA; DEL REY, 2002). Para exemplificar, Ortega e Del Rey (2002) mencionam os seguintes projetos de convivência: *Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar* (SAVE), desenvolvido entre 1996 e 1999, e o mais aberto e amplo, *Proyecto Andalucía*

Antiviolença Escolar (ANDAVE), desenvolvido entre 1997 e 2001. As autoras explicam que estes programas têm duas linhas diferentes:

A linha de ação preventiva, que trataria de melhorar tanto o sistema geral de convivência, estabelecendo programas de gestão democrática da convivência, trabalho em grupo cooperativo e educação sentimental e moral, e a linha de atuação direta, onde a intervenção está sustentada no tempo e convenientemente avaliada, tendo em vista aqueles(as) meninos(as) que estão numa situação de risco, ou que já estão implicados em situações de violência como vítimas, agressores ou espectadores diretos. (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 37)

De acordo com Ortega e Del Rey (2002), o projeto de Convivência deve focar, acima de tudo, na mediação de conflitos para que os envolvidos desenvolvam a capacidade de resolver espontaneamente seus próprios conflitos interpessoais. Ademais, para que um Projeto de Convivência se sustente a longo prazo, as autoras salientam a importância de oferecer o devido treinamento aos responsáveis para não segregarem os alunos ou fazer imposições autoritárias. A resolução de conflitos, portanto, deve ser realizada de maneira pacífica e por meio do diálogo e da democracia. Sendo assim, as autoras orientam que o Programa de Convivência seja realizado tendo em mente as seguintes fases:

- 1) Análise do contexto e avaliação prévia das necessidades:** O primeiro passo é explorar o contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar e, além disso, criar o que Ortega e Del Rey (2002) criasse uma “leitura psicológica” dos alunos, analisando como as condições de vida influenciam nos alunos e suas famílias. Também dever-se-á analisar como se dá a relação entre a escola, a família e a sociedade e como se comunicam e o que uma instituição espera da outra. Esta exploração deve ser realizada por meio de entrevistas, questionários ou outro instrumento exploratório. Ademais, faz-se necessário conhecer a história da instituição escolar, sua cultura e seus pontos fortes e fracos. Após explorar os conflitos, o segundo passo da primeira fase é explorar os conflitos propriamente ditos, especialmente o histórico de como a instituição escolar lida com os conflitos interpessoais entre os alunos e até que ponto o conflito se estende na instituição escolar.
- 2) Compreender a situação e priorizar a intervenção:** A partir da análise da qualidade de interações na instituição escolar, é necessário agrupar os conflitos, destacando aqueles que são globais e aqueles que são mais urgentes.

Durante as reuniões, os profissionais da educação que compõem o quadro da escola devem ser munidos com relatórios objetivos, com os dados mais relevantes dispostos em gráficos. A segunda fase é um trabalho social e comunicativo e, para tanto, Ortega e Del Rey (2002) sugerem o uso de palestras e conferências. Como é impossível criar intervenções para todas as questões que aparecerem, o grupo deve estabelecer prioridades, baseadas em critérios que estejam claros para toda a equipe – conflitos mais graves devem ser classificados como urgentes, por exemplo, bem como se deve priorizar as intervenções cujos efeitos beneficiariam mais a comunidade. Por fim, deve-se estabelecer uma política de gestão de conflitos, atendendo de maneira pontual e urgente os alunos que estão mais abalados pela violência escolar.

3) **Planejamento e desenho das ações a serem desenvolvidas:** Em seu trabalho, Ortega e Del Rey (2002, p. 60) sugerem três programas específicos para a prevenção do bullying, que devem ser aplicados conforme a necessidade:

- “Programa de gestão democrática de convivência, para enfrentar a vida comum” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 60): desenvolvido a partir da implementação de canais de informação para que alunos e profissionais da escola possam se informar; do estímulo à participação e ao protagonismo; da tomada de decisões baseadas no diálogo; dos critérios de revisão elaborados por meio de mecanismos concretos; do estabelecimento consensual das normas escolares; da busca pela coerência entre as atividades instrucionais e objetivos estabelecidos, para que os alunos sejam capazes de perceber as consequências e desvantagens do descomprometimento.
- “Trabalho em grupo cooperativo” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 62), visando a solidariedade, a conscientização e a prevenção dos conflitos: a cooperação é a principal ferramenta de trabalho. Considera o diálogo, a comparação de ideias e como debater racionalmente os argumentos como o modo pelo qual os alunos aprendem diferentes perspectivas; dá a sua devida importância para a autoestima, já que se sentirão necessários para o grupo; considera a reflexão, a capacidade de pensar por si mesmos e o pensamento crítico como a maneira de se tornar um cidadão capaz de exercer a democracia; apoia o estímulo à melhoria das relações interpessoais entre pares.

- “Educação em sentimentos, emoções e valores, para a formação social e moral dos alunos” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 63), ajudando o aluno a respeitar e ser respeitado. Isto é algo que será alcançado por meio da conscientização de que a educação extrapola os limites da instrução e alcança o desenvolvimento sócio moral do educando; o aluno aprende a expressar suas emoções ao mesmo tempo em que respeita as emoções dos outros; do desenvolvimento da empatia; da autoafirmação dos tímidos e do autocontrole dos mais insolentes e, é claro, por meio da aceitação de que é dever de todos proteger o alunado “da agressividade injustificada, da violência e do abuso de poder” (p. 64).

4) **O desenvolvimento das atividades e a sequência delas:** O planejamento de como se dará a linha de atuação escolhida é fundamental, bem como a sequência temporária. Entretanto, pode ser necessário modificar o planejamento durante o processo. Os materiais necessários para a atividade também devem ser escolhidos, bem como a pessoa que será responsável pela execução das atividades – professor, orientador ou alguém alheio aos alunos. Os professores devem fazer um diário, anotando os incidentes e quais foram as estratégias utilizadas. Com isso, será possível compartilhar informações. Durante a realização do programa, é importante refletir sobre o que foi feito até então e se é necessário fazer alguma mudança (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 64).

5) **Reflexão crítica dos avanços:** A avaliação deve ser feita por meio de uma reflexão crítica e acompanhada de uma projeção do futuro. O avanço do Programa de Convivência deve ser medido por meio de um controle, onde analisar-se-á o projeto por meio de metas pré-estabelecidas. A avaliação deve ser realizada por meio de instrumentos que objetivem as impressões subjetivas dos profissionais e dos demais envolvidos. Ortega e Del Rey (2002) sugerem o uso de um questionário inicial e de um questionário final, sendo que ambos devem ter questões idênticas ou parecidas. Estes formulários serão comparados. As autoras recomendam um sistema mais simples e funcional como, por exemplo, um diário de campo ou os próprios questionários, como instrumentos mais formais. Perguntas que analisam as mudanças e melhorias nas relações interpessoais, bem como o que foi útil e o que não foi, o que poderia ter melhorado e o que poderia ser incluído no programa são fundamentais.

6) **Elaboração de um relatório e publicação da experiência:** A produção de um relatório por escrito facilita intervenções futuras, pois auxilia na análise de todos

os fatores mencionados anteriormente. Parafraseando Bruner (1997), Ortega e Del Rey (2002) afirmam que a leitura das melhorias realizadas aumenta a autoestima de quem se dedicou. As autoras recomendam a publicação de um artigo em uma revista para que o projeto ganhe visibilidade, sendo que os participantes devem se atentar aos *feedbacks*, incorporando as críticas construtivas que ajudarão no progresso do projeto em questão.

A criação de um Projeto de Convivência é tão importante quanto o Projeto Político Pedagógico de uma escola pois, como vimos, o sucesso do aprendizado do educando está relacionado ao clima do ambiente. Em outras palavras, o aluno se desenvolve melhor em uma sala de aula onde se sente respeitado e pertencente ao grupo. Seguindo a mesma linha de raciocínio, o fato de que os conflitos não mais afetam a qualidade do clima também comprova a eficácia do projeto pois, como é fundamentado na busca por soluções e na transformação de valores negativos em positivos, pode-se dizer que os conflitos se tornam ferramentas eficientes para se alcançar o tão almejado desenvolvimento integral dos alunos.

10 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: A Necessidade da Criação de uma Rede de Apoio Social e Afetivo

*A flor que desabrocha na adversidade é a mais bela de todas. (Personagem do filme “Mulan”)*³⁷

Na Tabela 1³⁸, “Formação dos Professores ao Redor do Mundo” (UNESCO, 2019, p. 38, 39), foi possível observar que, em alguns países, há uma preocupação com a comunidade no entorno da escola, especialmente no que tange às famílias: (1) Na África do Sul, além de uma campanha de combate ao bullying e ao cyberbullying, foram eleitos conselheiros para fornecer apoio psicossocial nas escolas e vigilância no seu entorno; (2) Na Argentina e no Chile, investiu-se na orientação aos pais; (3) Na França, os pais recebem um *kit* de instrução sobre a gestão de violência; (4) Em Gana, as famílias receberam ferramentas de apoio. Com a análise desses dados, é possível notar que, apesar de o professor ter um papel importante no combate ao bullying, ele não deve ser o único responsável por essa tarefa tão delicada, visto que o fenômeno é complexo e multifacetado: a comunidade e a família são agentes tão importantes como o professor para a prevenção e o combate ao bullying, sendo assim, a escola como um todo deve se mobilizar. Silva (2010, p. 60) afirma que:

Seja como pais ou educadores, seja como membros de uma coletividade, de um estado ou de toda a sociedade, nenhum de nós está imune a essas circunstâncias. Direta ou indiretamente, sofreremos por muitos dos nossos jovens. E, sem qualquer dúvida, sofreremos também no futuro; afinal, são esses jovens que estarão no comando do mundo em breve.

Já que o sofrimento dos jovens – e suas consequências – são sentidas pela sociedade de um modo geral, a responsabilidade pelo bem-estar de nossas crianças e adolescentes também é um dever de todos. Tal responsabilidade é reforçada pelo Art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990): “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde (...), à educação, (...) à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”. Sendo assim, o presente capítulo tem como objetivo abordar a necessidade de uma rede articulada entre diversos membros da sociedade para a eficácia na prevenção e combate ao bullying.

³⁷ MULAN. Direção: Tony Bancroft e Barry Cook, Produção: Pam Coats. Burbank (EUA): Walt Disney Feature Animation, 1998.

³⁸ Página 25.

Diversos pesquisadores, tais como Brito e Koller (1999); Costa (2009); Fernandes; Yunes e Finkler; Juliano e Yunes (2020) e Lopes Neto (2005) vêm comprovando a importância e a eficácia de uma rede de apoio social e afetivo como sistema de proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, risco e violência. Brito e Koller (1999) identificam essa rede como um sistema composto por pessoas significativas. Juliano e Yunes (2014) descrevem o aspecto social da rede de apoio como algo relacionado às:

(...) relações que uma pessoa estabelece na vida e que podem influenciar de forma significativa a definição da sua personalidade e o desenvolvimento. A qualidade das interações em diferentes contextos sociais tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores que comprovam o impacto positivo ou negativo das mesmas sobre a saúde física e emocional das pessoas (BRITO; KOLLER, 1999; CYRULNIK, 2004; YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007).

Os laços sociais duradouros são importantes porque fornecem ajuda em tempos de necessidade, permitindo enfrentamento e superação de momentos de crise (BARUDY; DARTAGNAN, 2007; BRITO; KOLLER, 1999; TAYLOR, 2002). De acordo com Taylor (2002), biologicamente os seres humanos são “desenhados” para serem sociais e manterem relações que por sua vez também são influenciadas por seus aspectos biológicos. Tais aspectos constitucionais associados aos ambientais podem, portanto, ser protetores e promotores de resiliência (YUNES, 2003).

As autoras destacam, também, a importância da construção e manutenção de vínculos afetivos para o apoio e a proteção de crianças e adolescentes. Inclusive, Mayer e Koller (2012) consideram a criação da relação de apego como característica importante da rede social de apoio e afetivo. Sendo assim, Bowlby (1988) associa a eficácia da rede de apoio social e afetivo à prevenção da violência (inclusive a violência escolar) e ao fortalecimento de competências, além da criação do senso de pertencimento e da capacidade de criar relações significativas. Além disso, com a rede de apoio social e afetivo, a criança e o adolescente são capazes de desenvolver sua capacidade de enfrentar situações difíceis e de adaptar-se (MAYER; KOLLER, 2012). Siqueira *et al.* (2006) citam Garnezy e Masten (1994), que apontam a contribuição da rede de apoio social e afetivo para melhorar a percepção que a pessoa tem de si mesma, assim como a sensação de autoeficácia, algo fundamental para concretizar qualquer objetivo. Ortega e Del Rey (2002) destacam que comunicar-se com as outras pessoas são imprescindíveis para que a criança e o adolescente desenvolvam a sua identidade social e o ato de compartilhar sentimentos, conhecimentos e emoções ajuda a perpassar pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem, necessários para o autoaperfeiçoamento e a conquista de melhores condições de vida.

Uma escola possui uma gama ampla de profissionais: faxineiros, secretários, inspetores de alunos, agentes educacionais, merendeiros, coordenadores, vice coordenadores, professores de Educação Especial etc. Pimenta e Lima (2012) afirmam que o desafio de educar crianças e adolescentes, a fim de proporcionar-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico deve ser compartilhado por todos os membros da comunidade escolar, inclusive diretores, professores e funcionários – além dos sindicatos, governantes e outras organizações não-governamentais. Partindo dessa premissa, não apenas professores, mas também os outros membros que compõe uma escola devem receber o respaldo teórico e prático adequado para lidar com as situações de bullying. É importante lembrar que, para fugir de seus algozes, as vítimas costumam buscar refúgio junto a um adulto. Por exemplo: caso este adulto repare que uma criança nunca fica junto de seus colegas durante o intervalo, ele pode relatar para a direção para que esta tome as medidas cabíveis. Alguns agressores costumam pedir diversos favores para a vítima, como guardar lugar na fila da merenda e/ou cantina, emprestar dinheiro ou buscar alguma coisa. O funcionário da escola que perceber que esse comportamento se repete durante vários dias, se bem-preparado para se engajar diante do bullying, também tem grande importância, já que estas atitudes, apesar de serem frequentes, são discretas e podem passar despercebidas.

Lopes Neto (2005) afirma que os programas antibullying não devem considerar as escolas como um organismo uniforme, pois sabe-se que são sistemas dinâmicos e complexos. Sendo assim, é necessário criar estratégias específicas para cada uma das escolas, considerando as características sociais, econômicas e culturais da comunidade, assim como a criação de um grupo de apoio composto por professores, funcionários, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar, a fim de criar “normas, diretrizes e ações coerentes” (p. 169). A partir da análise de resultados, o autor concluiu que o envolvimento de pais, alunos e educadores em intervenções precoces possuem a maior eficácia na prevenção do bullying. Lopes Neto, Monteiro Filho e Saavedra (2003, p. 9) sugerem que:

Esse grupo deve ser composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, alunos e pais. Com base na realidade percebida por seus membros e com o auxílio dos dados da pesquisa, serão definidas coletivamente as ações a serem priorizadas e as táticas a serem adotadas.

Os autores também sugerem a realização de assembleias gerais, a fim de definir os compromissos e prioridades. Tais assembleias podem ser realizadas apenas com o grupo, ou ainda com todos os alunos, professores e funcionários.

Mayer e Koller (2012) registram que a rede de apoio social e afetivo deve circular por vários contextos, contando com a interação de pessoas de outros microssistemas. Além da comunidade escolar “literalmente falando”, Castells (2000 *apud* MONTI, 2020) destaca que cada “nó” da rede é uma interconexão de pessoas e organizações (governamentais ou não) que viabilizem o encaminhamento, atendimento e a proteção dos envolvidos com o bullying.

Bronfenbrenner (1996) destaca que a rede de apoio começa com a família, sendo que os demais indivíduos são inseridos de maneira a interromper o processo de violência – no caso, o bullying – e promover resiliência. Entretanto, para que a família assuma o seu lugar de importância na formação da rede de apoio social e afetivo, é fundamental que haja uma mudança de perspectiva por parte dos educadores. Segundo Marini e Mello (2000), o discurso dos professores, que atribui à família o papel decisivo para o bom desempenho do aluno, pode ter um caráter acusatório, visto que se culpa a família pelo mau desempenho do aluno. Em outras palavras, acredita-se que o fracasso escolar está diretamente relacionado ao fato de que tal aluno pertence à uma família de classe popular e por isso não se interessam por seus filhos. Romanelli (2002) considera que há uma “classificação dicotômica” das famílias de alunos de classes populares. No primeiro grupo, fazem parte as famílias pobres, mas organizadas e constituídas de gente trabalhadora e que dispensa atenção aos seus filhos, contribuindo para o bom rendimento escolar; no segundo, estão as famílias desestruturadas, que não colaboraram para a socialização dos filhos, da mesma forma que não acompanham suas atividades escolares. O autor afirma que esta classificação é uma reprodução da desigualdade social e do senso comum que inferioriza as classes populares.

Marini e Mello, em estudo publicado no ano 2000, relatam o sentimento de inferioridade no discurso de familiares em relação ao seu diálogo com a escola, da mesma forma que sentem vergonha pela exposição pública que seus filhos e a própria família sofrem nas mãos dos professores. Tal ponto de vista juntamente com as atitudes que dele advém, acabam por afastar a família da escola. Desse modo, faz-se necessário abandonar qualquer ideia dicotômica a respeito da educação de seus alunos, assim como qualquer outra característica relacionada ao bullying. Todorov (1983) afirma que admitir o preconceito é uma tarefa árdua, visto que a ideia de superioridade que algumas pessoas têm a respeito da outra é relacionado ao “ideal do eu”, ou seja, o próprio padrão do que é superior ou inferior.

Borsa, Petrucci e Koller (2015) apontam vários estudos (SAWYER; COLS, 2011; WAASDOPR, BRADSHAW; DUONG, 2011) que concluíram que há um desconhecimento dos familiares acerca das características, das causas e das consequências do bullying. Isso os torna despreparados para a identificação de seus próprios filhos como atores de bullying e,

consequentemente, despreparados mais ainda para lidar com o problema da maneira adequada. As autoras ainda recorrem a Atlas e Pepler (1998), quando afirmam que a falta de conhecimento dos pais sobre o bullying pode aumentar o sentimento de vergonha que as vítimas apresentam ao relatar seus problemas, além de não haver o acolhimento necessário para uma situação tão delicada. Por isso, é de extrema importância que as famílias sejam conscientizadas não apenas sobre o fato de que o bullying é uma realidade nas escolas de todo o mundo, mas, sobretudo, acerca das causas, das consequências e de como identificar se os seus filhos são atores de bullying (seja alvo, autor ou espectador). Segundo Rezende e Candian (2012, p. 18), “a participação da família na escola tende a tornar o ambiente escolar menos hostil, mais receptivo e mais propício ao desenvolvimento de práticas que facilitem e estimulem o aprendizado dos alunos”. Por isso, além da escola confiar na família, é necessário que esta confiança seja recíproca, pois, como informa Sheldon (2002 *apud* BORSA, PETRUCCI; KOLLER, 2015):

Os pais que não confiam na escola costumam não procurá-la para relatar as situações de vitimização dos seus filhos, enquanto os que percebem a escola como um ambiente confiável, seguro e aberto, tendem a se envolver mais e a buscar ajuda dos professores ou de outros representantes da escola

Monti (2020, p. 63) indica a necessidade de uma “abordagem multiprofissional e interinstitucional, além da articulação de recursos e serviços existentes para o enfrentamento do problema.”. A autora enumera nove “nós”:

1 – Educação: O primeiro “nó” é composto pelo campo da Educação. É imprescindível que a escola se perceba enquanto parte da rede de proteção e, para sua efetivação, é necessário que ela estabeleça parcerias com outros equipamentos públicos que compõem o território. O estabelecimento desses vínculos fortalece ações preventivas e de conscientização da violência. A escola deve ser local de protagonismo de jovens, lugar de confiança, de fala, tanto com seus estudantes, como com os familiares. O gestor tem o papel de criar parcerias com outros órgãos a fim de capacitar a seus professores para atuarem na detecção de comportamentos e sinais de risco que apontem à violência.

2 – Saúde: Os profissionais da saúde que operam na Atenção Primária, sendo esse o mesmo campo em que está inserida a escola, podem atuar na criação de ações de capacitação junto a profissionais da escola, assim como através do Programa Saúde na Escola (PSE), programa esse estabelecido com a promulgação do Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, com o objetivo de uma integração e articulação permanentes da educação com a saúde. O documento ainda versa sobre promover a atenção à saúde na escola, objetivando enfrentar vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento pleno da criança na rede pública de ensino (BRASIL, 2007). Os profissionais da saúde, no sentido de prevenção da violência,

devem realizar o acolhimento, atendimento e auxiliar na identificação de casos de violência, oferecendo suporte psicológico e posterior notificação para órgãos de proteção quando necessário. (MONTI, 2020, p. 65)

Ainda a respeito do “nó” que compreende a saúde, Lopes Neto (2005, p. 170) ressalta que “reduzir a prevalência de bullying nas escolas pode ser uma medida de saúde pública altamente efetiva para o século XXI.”. Dessa forma, é importante que a rede de apoio conte com a participação de pediatras para a identificação de sintomas psicossomáticos relacionados ao bullying, bem como relacioná-los aos maus-tratos. Assim, o profissional também é capaz de avaliar o desenvolvimento da criança a respeito de suas habilidades sociais e a sua capacidade de conviver com os colegas. Por isso, o autor afirma que os pediatras sejam uma espécie de consultores nas escolas, “atuando nos departamentos de segurança pública ou em associações comunitárias” (p.169). Ainda em relação aos profissionais da saúde, a participação de psicólogos também é fundamental, dentro e fora dos muros da escola. Crianças e adolescentes que possuam características de alvo, agressor ou espectador devem passar por avaliação psiquiátrica e/ou psicológica para que sejam identificados transtornos de personalidade ou algum distúrbio de conduta. Sendo assim, o autor do bullying deve ser orientado a controlar a sua irritabilidade, extravasando a sua raiva e frustração de maneira adequada. É importante reconhecer o encaminhamento para tratamento psicológico como uma das principais formas de se ajudar alunos que estão em estágio depressivos, sofrem de ansiedade ou passaram por alguma situação traumática. Além disso, Freire e Aires (2012) indicam o psicólogo como o profissional mais apto para auxiliar a escola em projetos que visam enfrentar e prevenir a violência escolar, o que é fundamental para criar ambientes mais saudáveis. Monti (2020, p. 65) continua:

3 – Assistência Social: No Sistema Único da Assistência Social (SUAS) são ofertados serviços com o intuito de fortalecer a família, dentre eles, os primordiais a proteção de crianças são dois: a) Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), situado em áreas periféricas, consideradas pobres e de maior vulnerabilidade social, tendo como objetivo prestar serviços e programas socioassistenciais como, por exemplo, o Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF) e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o b) Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) que oferece serviços especializados à família, à criança e ao adolescente, atuando em situações de violação de direitos. Este centro concentra esforços para atender indivíduos em situação de risco social e/ou pessoal, por conta de abandono, violência doméstica, abusos sexual, físico e psíquico, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 1993).

4 – Conselho Tutelar: Definido pela ECA, no Art. 131 como “(...) órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de

zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (...)” (BRASIL, 1990) tem como função demandar serviços públicos nas áreas da saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, com o objetivo de zelar pelo direito das crianças.

5 – Direitos Humanos: A política Nacional de proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes está vinculada às secretarias à nível municipal, estadual e nacional de direitos humanos. Estas secretarias são incumbidas das seguintes ações e programas: a) fortalecer de forma constante o sistema a fim de garantir os direitos das crianças e adolescentes; b) Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária; c) Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase); d) Programa de Proteção de Adolescentes Ameaçados de Morte; e) atuar na prevenção e no enfrentamento de abuso e exploração sexual e f) Educação sem violência (direito de crianças e adolescentes serem educados sem o uso de castigos físicos, Lei nº 13.010/14).

6 – Ministério Público: Tem quatro principais objetivos no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças e adolescentes: a) Proteção dos direitos das crianças e adolescentes; b) Reivindicar dos poderes e serviços públicos o cumprimento eficiente de serviços públicos de garantia de direitos enunciados na Constituição Federal e no ECA; c) Proteger o patrimônio público e direitos coletivos que sirvam de plataforma à garantia de direitos e d) Controle da atividade policial de forma externa. A Ouvidoria desta instituição é acionada sempre que algum dos equipamentos acima ferem os direitos das crianças. As coordenações das instâncias mencionadas anteriormente (Educação, Saúde e Assistência Social) podem aprimorar suas ações desenvolvendo parcerias com o Ministério Público (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

7 – Defensoria Pública: Deve proporcionar a orientação jurídica, gratuita e integral, aos cidadãos, no caso, crianças e adolescentes, que não têm condições de arcar com despesas de advogados, uma vez que têm direito à ampla defesa. A Defensoria Pública ainda pode atuar na garantia de tratamento médico, promoção da humanização do atendimento socioeducativo, garantia de vagas em creches e escolas, garantia à convivência familiar e garantir a efetivação de medidas protetivas quando vítima de violência, estipulados na Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994.

8 – Sistema Judiciário – No Art. 148 do ECA são definidas as competências da Justiça da Infância e da Juventude, dentre elas: apuração de atos infracionais atribuídos ao adolescente, aplicando medidas cabíveis; adoção; concessão de guarda ou tutela; casos encaminhados pelo Conselho Tutelar; aplicar penalidades em casos de infrações contra a norma de proteção à criança ou adolescente, entre outros. 66

9 – Segurança Pública: Deve oferecer serviços especializados, como: Delegacias Especializadas de Proteção à Criança e ao Adolescente; Delegacia da Mulher; além de viabilizar o acesso à profissionais com capacitação técnica em prevenção e solução de crimes contra crianças e adolescentes, exploração sexual infantil, tráfico humano, pedofilia e crimes cibernéticos.

Lopes Neto (2005, p. 170) alerta o perigo da “inexistência de políticas públicas que indiquem a necessidade de priorização das ações de prevenção ao bullying nas escolas”, pois é complacente com o fato de que crianças e adolescentes sofram com as intimidações

sistemáticas entre pares. Além disso, também não fornece apoio aos alunos agressivos, que devem ser tirados do caminho que pode lhes causar danos. Em vista disso, é necessário que a criação de políticas públicas seja fundamentada nos conhecimentos adquiridos em estudos acerca do fenômeno. Ventura *et al.* (2016) valida a importância das políticas públicas para as escolas portuguesas e espanholas, criadas com a contribuição da ONU, UNICEF, UNESCO etc. Dentre as políticas públicas, destaca-se os Estatutos Europeus para as Escolas Democráticas sem Violência, de 2004, que determina que o bullying seja “tratado com a maior agilidade, estejam envolvidos os alunos ou qualquer membro da comunidade escolar” (VENTURA *et al.*, 2016, p. 1000 tradução nossa).

Bronfenbrenner (1996 *apud* JULIANO; YUNES, 2014, p. 137) destaca que a rede de apoio social e afetivo deve “abordar mudanças que acontecem ao longo da vida, não apenas na pessoa, mas também em seu ambiente ecológico, em suas interações e na sua crescente capacidade de descobrir, sustentar ou alterar as propriedades do meio e de suas relações.”. O autor ainda informa que a avaliação da rede de apoio social e afetivo é feita a partir de estudos longitudinais, “que contemplem a dimensão dinâmica do desenvolvimento e a atuação do indivíduo em situações peculiares no decorrer da sua vida.”. A eficácia da rede é comprovada na redução dos sintomas psicopatológicos dos envolvidos, enquanto a ausência da rede acarretaria no aumento da vulnerabilidade dos alunos em situação de risco.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transforme sua tristeza em bondade e a sua singularidade em força. Acredite que você será capaz de fazê-lo mais uma vez e mais uma vez.

(3º abertura de Naruto)³⁹

O bullying está presente em todas as escolas, não apenas do Brasil, mas em todo mundo. E esta “onipresença” é a maior prova de que este tipo de violência escolar está sendo banalizado, e até mesmo normalizado, conforme considerado pelas instituições como algo “normal”, “inevitável”, uma mera “brincadeira típica da idade”. Porém, é impossível negar os fatos. Através do levantamento de dados presentes em estudos realizados pelo IBGE (2009, 2012 e 2015) e por autores como Fante (2005), milhões de crianças e adolescentes ocupam um papel no show de horrores que são as intimidações sistemáticas entre pares. É importante lembrar que há estudantes que passam toda a vida escolar (que se inicia na Educação Infantil, passa pela Educação Básica e, muitas vezes, continua no Ensino Superior) na mesma condição de vítima, agressor ou espectador. Todos os atores que participam do fenômeno sofrem consequências não apenas no rendimento escolar, mas psicossomáticas e comportamentais. Tais consequências extrapolam os limites do período em que houve o bullying e se estendem por toda a vida. Desta forma, a educação, com todo o seu potencial e complexidade, renuncia a todos os seus diferentes papéis na socialização de seu aluno para valorizar apenas a incorporação mecânica e pouco reflexiva dos conteúdos acadêmicos, desprezando o ensino de habilidades e competências que envolvem a relação construtiva e cidadã com os pares, inclusive, se omitindo sobre o próprio bullying.

O Brasil possui uma prevalência de casos de bullying maior do que outros países e o presente trabalho relacionou tal fato com a precarização da educação brasileira e a desvalorização do docente, uma vez que provocam a “falta de sentido”, fenômeno que torna os professores exauridos, sobrecarregados e com sentimento de impotência. Os alunos também sofrem de “falta de sentido”, não apenas porque falta à educação a aplicação dos conhecimentos socialmente produzidos, mas, sobretudo, porque a escola acaba sendo uma extensão da sociedade, com todos os seus preconceitos e estereótipos que desvalorizam seus alunos – e familiares – e aumentam ainda mais a marginalização. E, conseqüentemente, torna-

³⁹KANASHIMI *Wo Yasashisa Ni*. Intérprete: *Little by Little*. 2003. Japão: [S.I.].

se impossível para a escola sustentar o seu papel de grande formadora de pessoas capazes de mudar não apenas a própria realidade, mas, também, a do ambiente no qual estão inseridos.

A desvalorização do docente também fomenta o bullying por meio do despreparo que os professores – iniciantes e experientes – apresentam frente às situações desse fenômeno. Isso acontece porque, como foi destacado anteriormente, a formação de professores limita-se a instruir o futuro docente apenas nos aspectos que se relacionam à disciplina que lecionará. Conseqüentemente, o professor acaba fomentando indiretamente as situações de bullying sobretudo por meio de intervenções “receitas de bolo”, que são tomadas sem o devido conhecimento e análise da situação. Ainda a respeito de como as atitudes do professor podem estimular as situações de bullying e o mal-estar na sala de aula, vimos que o abuso moral está diretamente relacionado com a desvalorização do aluno – e seus conhecimentos – ao mesmo tempo em que o docente abusa de sua autoridade, colocando em risco a própria integridade do educando. Concluímos que muitos professores que adotam posturas autoritárias diante de seus alunos foram vítimas de professores também autoritários. Ademais, tanto na educação como em outras áreas profissionais, os autores de bullying que não foram “curados” na infância e na adolescência também se tornaram “tiranos”, já que aprenderam na mais tenra idade que é assim que se resolvem os problemas.

A banalização do bullying e a sensação de que “nada pode ser feito” contribui para o desengajamento moral docente, sobretudo com a “culpabilização da vítima”, que acaba deixando-a ainda mais vulnerável. É importante destacar que o desengajamento moral docente surge com os “calos” advindos da experiência, ou seja, os professores se acostumam com o clima de guerra na sala de aula e desistem de intervir a favor dos alunos. O desengajamento moral docente também ganha forças com os desestímulos da gestão em fazer intervenções a não ser que afetem as notas dos alunos. Isso acontece porque, como vimos, além de considerar o bullying como uma brincadeira típica da idade, muitos gestores negam a presença do fenômeno em suas escolas. Porém, negar o bullying, como reiteradamente foi mostrado neste trabalho, não o faz deixar de existir, tampouco diminui a sua gravidade, apenas deixa milhares de alunos sofrendo em silêncio, sem o apoio de ninguém, especialmente porque uma das principais características da vítima é não contar a ninguém, visto que sentem culpa, vergonha e pensam que merecem sofrer.

De maneira idêntica, o bullying ganha força conforme a escola tradicional se mantém exatamente a mesma de décadas atrás, não apenas em relação aos conteúdos e metodologias rígidas, mas especialmente no que diz respeito às suas expectativas quanto aos seus educandos. Como já foi dito, os alunos não são iguais aos próprios pais ou avós, da mesma

forma que não são iguais entre si. Por isso, é lamentável que a escola desperdice a sua imprescindível função cidadã, estendendo de maneira anacrônica sua expectativa por estudantes passivos, desprezando a vasta bagagem subjetiva que trazem dentro de si, com suas vivências, sentimentos, memórias, conhecimentos, experiências e, naturalmente, sua forma individual de reagir à uma circunstância. Na educação, qualquer coisa que venha para simplificar é prejudicial, visto que este é um organismo vivo, rico, dinâmico e complexo.

É fundamental que se reconheça a profissão docente como interativa e afetiva e, por isso, a relação professor-aluno deve ser trabalhada de modo que prevaleça os valores positivos como respeito, empatia, comprometimento, generosidade, solidariedade etc. Desse modo, a escola cumprirá o seu papel de formar integralmente os seus educandos, preparando-os para o trabalho, para conviver em sociedade e, acima de tudo, para a vida, que não permita mazelas que condicionam negativamente a vida futura das pessoas. A sala de aula, com os seus alunos e com o docente, é um tipo de microcosmo da sociedade e, como tal, conflitos são inevitáveis. Entretanto, não devem ser ignorados – sob o risco de se tornarem intimidações sistemáticas entre pares – mas sim serem tratados como conteúdos formativos que, desenvolvidos com competência metodológica e com compromisso, contribuem decisivamente para a transformação de valores negativos em positivos.

Por meio do levantamento bibliográfico, foi possível comprovar que o bullying é um fenômeno complexo e multifacetado, ou seja, um educando pode, ao mesmo tempo, ser uma vítima e um agressor. Além disso, muitas crianças que praticam o bullying sofreram maus tratos, não apenas na escola, mas também no seio de suas famílias. Dessa forma, nenhum ator de bullying deve ser tratado de maneira simplificada: É fundamental que o agressor não seja tratado como vilão da história, nem sofra intervenções exclusivamente punitivas, pois ele é alguém que precisa ser acolhido com muito respeito e compreensão. O objetivo de qualquer intervenção que tenha o agressor como sujeito é a possibilidade de que este aprenda valores positivos, especialmente se colocar no lugar dos colegas. Similarmente, uma vítima de bullying não deve ser tratada como a coitadinha, mas sim vivenciar estratégias que promovam o seu próprio empoderamento para que ela mesma se sinta forte o suficiente para sair da condição em que se encontra. O espectador, grupo majoritário nas intimidações sistemáticas entre pares, mas que não costuma se manifestar, deve se fortalecer por meio da indignação e da empatia, tendo toda proteção da escola para não ser o próximo alvo das intimidações sistemáticas entre pares. Visto que toda e qualquer intervenção contra o bullying deve ser feita depois de muita observação, diálogo e de um planejamento cuidadoso, é importante que o

professor – tanto aquele que ainda vai lecionar como aquele que já está atuando – seja munido do conhecimento necessário para saber como agir diante de uma situação de bullying.

Acerca das estratégias de identificação dos atores do bullying e das intervenções citadas neste trabalho, concluímos que são eficazes, não apenas pela comprovação do resultado positivo dos próprios pesquisadores, mas também por conta da acessibilidade, pois, já que exigem pouco ou nenhum equipamento, não dependem diretamente da estrutura física da escola, assim como recursos. É importante lembrar que a quantidade de recursos necessários não torna uma intervenção boa ou ruim, mas sim o comprometimento dos envolvidos e a metodologia utilizada. Por isso, o conhecimento é primordial.

Indubitavelmente, apesar do presente trabalho direcionar grande parte do foco nos professores, visto que são os adultos que mais conviverão com os alunos enquanto estão na sala de aula, além de serem suas grandes referências, sobretudo em como as suas ações podem, por um lado, estimular o bullying e, por outro, como combatê-lo, é impossível colocar toda a responsabilidade nas costas do docente já que, como vimos, a educação tem múltiplos papéis e um não deve ser priorizado em detrimento do outro. Portanto, a presente pesquisa foi finalizada abordando a rede de apoio social e afetivo, que é ideal para que se combata o bullying em toda a sua complexidade. Como esta rede se inicia com a família, é importante iniciar um trabalho de conscientização entre os familiares, sendo que a educação formal deve ser seus grandes aliados e não o tribunal que os acuse como culpados pela situação de seus filhos. A posteriori, novas instituições devem entrar na rede conforme surja a necessidade. É importante lembrar que esta rede terá um grande papel na construção do vínculo social e afetivo dos educandos, o que é fundamental para que a convivência seja plena em valores positivos como empatia, respeito, resiliência, entre outros.

A presente Dissertação comprovou que o bullying deve fazer parte do conteúdo programático das formações de professores inicial e continuada, já que o conhecimento que o professor possui é determinante para a qualidade das intervenções contra o bullying. Este trabalho também contribuiu para o entendimento de que a relação professor-aluno é importante para que o desenvolvimento integral do educando, que diz respeito não apenas aos conhecimentos epistêmicos e ao preparo para o trabalho, mas também o desenvolvimento de suas habilidades sociais. Além disso, é contribuição desta pesquisa mostrar a necessidade da inserção de uma rede de apoio social e afetivo nas escolas não apenas para combater o bullying e diminuir o impacto das consequências do fenômeno, mas também criar vínculos e desenvolver valores como a empatia e a resiliência. As sugestões de estratégias de prevenção do bullying e intervenção também são contribuições deste trabalho, pois, além de serem

acessíveis, não são punitivas ou excludentes, pois focam na melhoria da qualidade nas interações, no desenvolvimento das habilidades sociais, no empoderamento e no protagonismo dos educandos. Certamente, a principal contribuição da Dissertação foi a criação do que pode se considerar um dossiê, que reúne não apenas o que se sabe sobre o bullying – inclusive as características do fenômeno e dos atores envolvidos –, mas também quais são os padrões da escola tradicional que o fortalece – esperar por educandos passivos e subestimar a força da interação pautada em valores positivos. Acima de tudo, esta Dissertação uniu a epistemologia à práxis, trazendo estes conhecimentos para o contexto escolar.

Desse modo, o objetivo geral de **“analisar a importância das interações positivas e da relação professor-aluno para o combate ao bullying e para o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos.”** foi atingido com êxito, pois concluiu-se que o bullying ganha força onde a qualidade das interações na sala de aula é negativa e quando as habilidades sociais não são desenvolvidas. Quanto à hipótese **“o bullying na sala de aula perde força quando as habilidades sociais são desenvolvidas por meio de interações positivas”**, não foi realizada uma pesquisa empírica para validá-la como verdadeira. Entretanto, esta Dissertação forneceu elementos adequados para que seja feita a comprovação.

Naturalmente, sendo o bullying um fenômeno complexo e multifacetado, deve ser prevenido e combatido por sistemas que possuem essas mesmas características. Por isso, o tema “bullying” que, felizmente, vem ganhando força nas pesquisas acadêmicas e no cotidiano das escolas, nunca será esgotado. Podemos dizer que uma limitação deste trabalho foi o fato de não validar os conhecimentos na escola, por meio de uma pesquisa-ação. Contudo, o presente trabalho abre as portas para a produção de trabalhos acadêmicos que visem investigar mais a fundo a importância da Rede de Apoio Social Afetivo no combate ao bullying. Também convida a aplicar um projeto que vise a melhorar a qualidade das interações e acompanhar de perto como a escola evolui. Ainda é necessário que muitos autores abordem o tema, deixando a sua preciosa contribuição, a fim de evitar que mais pessoas tenham suas vidas afetadas por esta que é uma das mais terríveis formas de violência que, muitas vezes, se manifesta de maneira silenciosa e imperceptível aos nossos olhos, e que, através do medo, é capaz de tornar milhares de pessoas em invisíveis, com vozes silenciadas. Possivelmente, muitas pesquisas – assim como esta – serão vozes que se levantam do sofrimento, que vêm cheias de resiliência e empatia. Vozes que podem até ainda vir com lágrimas, mas que também são cheias de poder e de determinação, pois vêm daqueles que decidiram que nunca mais iriam se calar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000093.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ADORNI, D. S.; CESTARI, F. G. M. V. Bullying na concepção de professores do ensino fundamental. **Anais [...] EDUCERE – XX Congresso Nacional de Educação**, p. 40730 – 40743, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20041_10218.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

ANDRADE, F. **Ser uma Lição Permanente: Psicodinâmica da Competência Inter-relacional do(a) Educador(a) na Gestão de Conflitos e na Prevenção da Violência na Escola**. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/374860-Ser-uma-licao-permanente-psicodinamica-da-competencia-inter-relacional-do-a-educador-a-na-gestao-de-conflitos-e-na-prevencao-da-violencia-na-escola.html>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ANNE With an E (Temporada 2, ep. 10). Direção: Paul Fox, Anne Wheeler, Helen Shaver. Produção: *Canadian Broadcasting Corporation* (CBC), Netflix, *Northwood Entertainment*. Canadá: Netflix, 2019.

ANTUNES, D. C; ZUIN, A. A. S. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. *Revista Psicologia e Sociedade*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zqHCbb9MvDmKpg8HkRlPBXK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In: _____*. (org). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Sumus Editorial, 1996, p. 39 – 55.

_____. A Indisciplina e a Escola Atual. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24, n.2, p. 181 – 204, 1998. ISSN 0102-2555 versão *online*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3515263/mod_resource/content/1/A%20indisciplina%20e%20a%20escola%20atual.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 47, p. 7 – 19, dez. 1998. [S.I.]. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. *In: AQUINO, J.* (org). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Sumus Editorial, 1996, p. 103 – 115.

ARÊAS, C. A. Função social da escola. *In: Conferência Nacional da Educação Básica*. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/celina_areas.pdf. Acesso em 02 de jun. 2020.

ARROYO, M. **Imagens Quebradas–Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ATAQUE em creche: o que se sabe sobre o suspeito de matar duas professoras e três crianças em SC. **BBC NEWS**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57003122>. Acesso em: 25 jun. 2021.

AVILÉS, J. **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos em la escuela. Salamanca: Amarú. 2006.

_____. **Bullying**: guia para educadores. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2013.

_____. Diferencias de atribución causal em el bullying entre sus protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. Espanha, n° 9, vol. 4, p. 201-220, 2006b.

BANDEIRA, C. M. **Bullying: autoestima e diferença de gênero**. 2009. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *SI*, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23014>. Acesso em: 04 out. 2020.

Bandeira, L.; Batista, A. S. (2002) **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. *Revista Estudos Feministas*; 10 (1) 119-141. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/77qSbxLKYLyttqQbSzFjMcb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology of Moral Education**. v. 3, p. 101-119, 2002.

_____. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Moral Education**. v. 31, p. 101-119, 2002.

BARBIERI, J. M. O. **Bullying: conhecimento é a melhor forma de prevenir**. 1 ed. São Carlos, SP: Suprema Gráfica Editora, 2013.

BARROS, J. Autoridade de Professor. **Educador Brasil Escola**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/autoridade-professor.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BARROS, J. P. P. **Violência infantojuvenil e o território da escola: o bullying como analisador de processos de subjetivação contemporâneos**. 2014. 292 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10946>. Acesso em: 04 out. 2020.

BASÍLIO, A. L. Massacre de Suzano é o oitavo em escolas do Brasil desde 2002. *In: Carta Capital*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/massacre-de-suzano-e-o-oitavo-em-escolas-do-brasil-desde-2002/>. Acesso em: 17 out. 2020.

BENITES, L. C. *et al.* **A fraternidade e a educação para a paz: possibilidades pedagógicas**. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 36, 2011, p. 101-124. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106921>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BERNARDINI, C.; MAIA, H. **Representações Sociais do Bullying por Professores**. 2008. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/327/363>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BOMFIM, S. A. B. B. **Respeito, Justiça e Solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181390>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BORSA, J. C., PETRUCCI, G. W.; KOLLER, S. H. A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 41 – 48. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00041.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BOUNFLEUR, E. M.; SAMANEGO, J. G. S. Resiliência e Educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades. **Revista Magsul de Educação de Fronteira**, Ponta Porã, v. 2, n. 1, p. 186-220, mar. 2017. ISSN: 2526-4796. Disponível em: <http://bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/article/view/286/0>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BOWLBY, J. (1988). **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes.1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

_____. Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 mai. 2020.

_____. Lei N° 13.185 de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 29 mai. 2020.

BRAVE Heart. Intérprete: Ayumi Miyazaki. In: *Digimon Adventure*. 1999. Japão.: [S.I.]. Tradução adaptada.

BRITO, C. S. Indisciplina na educação Física: Uma investigação qualitativa. **Anais [...]** EDUCERE – XX Congresso Nacional de Educação. PUC-PR. Curitiba, 2009. p. 6044 – 6056. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2053_1013.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, A. M. (org.). **O mundo social da criança: natureza e cultura**

em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BULLYCÍDIO. **Bullying & Cyberbullying**. Disponível em: <https://www.bullyingcyberbullying.com.br/bullycidio>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS, O. **Faculdade de fama**, 2018. Disponível em: <https://www.faculdadefama.edu.br/blog/o-bullying-e-suas-consequencias>. Acesso em: 10 out. 2020.

CARDOSO *et al.* Sobre as funções sociais da escola. **Anais [...] IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.PUC-PR**. Curitiba, 2009. p. 1313 – 1326. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Sobre%20as%20fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20da%20escola.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

CARDOSO SIQUEIRA, A. *et al.* A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 40, n. 2, p. 149-158, ago. 2006. *Sl.* Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440202>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARRETÓN-BALLESTER, M. C.; LORENZO-SOLÁ, F. La Teoría Situacional de los públicos en las guías sobre acoso escolar. Análisis para una campaña sobre el acoso escolar como problema social. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, v. 6, n. 11, p. 05-26, 2016.

CHARLOT, B. **A noção de relação com o saber: bases de apoios teóricos e fundamentos antropológicos**. In: _____. (org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA - Educação da Contemporaneidade**. Salvador, v.17. n.30, p. 17-31. jul/dez 2008. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/imagens/asped/files/O%20professor%20na%20sociedade%20contemporanea,%20um%20trabalhador%20da%20contradic%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 21 jun. 2021.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

COCHETE, J. L. **Os fenômenos “Déficit de Socialização” e “Falta de Sentido” e suas consequências na práxis docente**. 2018. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

COELHO, L. Diga-me com quem andas. *In: Notícias UOL*. Traduzido por: Ana Ban. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/diga-me-com-quem-andas/#cover>. Acesso em: 17 out. 2020.

COM a sanção da lei antibullying, escolas incorporam educação emocional para facilitar o cumprimento da nova legislação. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/com-a-sancao-da-lei-antibullying-escolas-incorporam-educacao-emocional-para-facilitar-o-cumprimento-da-nova-legislacao/>. Acesso em: 09 set. 2020.

CONCEITO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR. *In: Conceito de*. Disponível em: <https://conceito.de/violencia-escolar>. Acesso em: 07 out. 2020.

CONSELHO Nacional do Ministério Público. **Diálogo e mediação de conflitos nas escolas – guia prático para educadores**. Brasília – DF, 2014. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf. Acesso em: 18 jan, 2021.

COSTA, A. **Implicações do bullying no contexto escolar – percepção dos professores e a qualidade de vida dos adolescentes**. 57 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia Preventiva e Social). Faculdade de Odontologia de Araçatuba, Universidade Estadual Paulista, Araçatuba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139421>. Acesso em: 07 out. 2020.

COSTA, R. C. **Moralidade e violência nas escolas na visão dos professores**. 2014.106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123133>. Acesso em: 07 out. 2020.

COSTA, T. C. C. 6 Motivos para educar através de oficinas. *In: Fundação Roge*. Disponível em: <https://www.fundacaoroge.org.br/blog/6-motivos-par-educar-atraves-de-oficinas>. Acesso em: 04 ago. 2020.

CREMER, E. “Bullying”: a violência na escola contemporânea sob o enfoque da abordagem Gestáltica. **Revista IGT na Rede**, v. 12, n. 22, 2015. ISSN 1807-2526. p. 111 – 195. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25262015000100007. Acesso em: 08 out. 2020.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2004.

CUNHA, M. J. S. C. Formação de Professores: Um desafio para o século XXI. **Anais [...] X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho. Braga, 2009. p. 316-329. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c73.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

CYBERBULLYING: O que é e como pará-lo. *In: Unicef*, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DANTAS, M. M. M. **Professores inesquecíveis: fragmentos, experiências, atravessamentos**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152083/dantas_mmm_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 mar. 2021.

DA SILVA, E. N.; ROSA, E. C. de S. Professores sabem o que é Bullying? Um tema para a formação docente, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, jul./dez., p: 329-338, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/rCfxgt8FSpvfw8WYmV8sWmg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes. Manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2009.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. **Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 169. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000074.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

DE NOTAS baixas a depressão na vida adulta. *In*: **Portal SBN**. Disponível em: <https://portalsbn.org/porta/de-notas-baixas-a-depressao-na-vida-adulta-as-marcas-do-bullying-em-agredidos-e-agressores/>. Acesso em: 17 out. 2020.

DETENTION. Intérprete: Melanie Martinez. *In*: **K-12**. 2019. E.U.A.: Atlantic Records.

DIAS, L. V. **Bullying: um caso de violência nas escolas**. 2011. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1264/1/PDF%20-%20Liliane%20Vicente%20Dias.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

DINIZ, Maria Helena. “Bullying”: responsabilidade civil por dano moral. **Revista Argumentum**, v. 17, p. 17-43, 2016. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/305>. Acesso em: 04 jun 2021.

DUE, P. *et al.* 2009. **Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries**. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907-914. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2667858/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2007.

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

FARIA, A. C. A.; COSTA, J. B. O. Violência Escolar: O fenômeno bullying e a formação docente. **Anais [...] X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC-PR. Curitiba, 2011. p. 2856 – 2869. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5135_2715.pdf. Acesso em: 4 out. 2020.

FARIAS, M. *et al.* Bullying escolar: uma ferida aberta na sociedade. **Revista Expressão Católica**. Quixadá, v. 5, n. 1, p. 77 – 84, jul., dez., 2016. ISSN: 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1472>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FERNANDES, G; YUNES, M. A. M.; FINKLER, L. **A Rede de Apoio de Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica e Bullying**. Paidéia (Ribeirão Preto), vol.30, e3007, p. 1 – 9, mar., 2020.ISSN 1982-4327. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2020000100402&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 fev. 2020.

FERREIRA, A. R. Violência e indisciplina: porque não devemos entendê-las como sinônimos. *In: Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14154/violencia-e-indisciplina-porque-nao-devemos-entende-las-como-sinonimos>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FISCHER, R. M. (coord). **Bullying escolar no Brasil. Relatório Final** - São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/259085-Pesquisa-bullying-escolar-no-brasil-relatorio-final.html>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FRICK, L.T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92262>>.

_____. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais de pesquisa no Brasil e na Espanha**. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136467/frick_lt_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 01 mar. 2021.

FRICK *et al.* Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 14, núm. 3, pp. 1152-1181, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/6198/619864584017/html/index.html>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FRUITS Basket (Temporada 1, ep. 18). Direção: *Yoshihide Ibata*. Produção: *TMS Entertainment*. Tóquio: TMS/8PAN, 2019.

GONÇALVES, C. C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9914?locale=pt_BR. Acesso em: 08 mai. 2020.

GONÇALVES, F. **Bullying em adolescentes: Validade de constructo do questionário de bullying de Olweus e associação com habilidades sociais**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/118329>. Acesso em: 05 out. 2020.

GURPILHARES *et al.* Bullying na Escola: um sofrimento. **ECCOM**. Lorena, v. 5, n. 10, p. 7 – 20, jun. - dez. 2014. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/532>. Acesso em: 13 jul. 2020.

HARRY Potter e as Relíquias da Morte – Parte II. Direção: David Yates. Produção: David Heyman, David Barron e J.K. Rowling. Londres: Warner Brothers, 2011. 2 DVDs.

HARRY Potter e o Cálice de Fogo. Direção: Mike Newell. Produção: David Heyman. Londres: Warner Brothers, 2005. 2 DVDs.

HECKERT, A. L. C; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, 24 (n.spe.): 85-93, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/CnWR5DVBq9vdZ8HQgPPt5VN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2021.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais participação e Democracia**. UFSC, Florianópolis, 2007.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PenNSE**. In: **IBGE**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 04 jan. 2021.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2009**. – Rio de Janeiro, 2009, 138 f. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv43063.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2012**. – Rio de Janeiro, 2013, 256 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2015**. – Rio de Janeiro, 2016.132 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

INTIMIDAÇÃO Sistemática. In: **DireitoNet**. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/2060/Intimidacao-Sistematica>. Acesso em: 10 jul. 2020.

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Editora Palas Athena, 2006.

JOVENS usam redes sociais para denunciar abusos de professores dentro da sala de aula. In: **Fantástico**. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/07/12/jovens-usam-redes-sociais-para-denunciar-abusos-de-professores-dentro-da-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2020.

JULIANO, M. C. C.; YUNES, M. A. M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade**. n. 3. São Paulo v. XVII, n. 3 n p. 135-154 n jul.-set. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/asoc/a/BxDVLkfcGQLGXVwnHp63HMH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

KAHN, J. H. *et al.* Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools, Brandon*, v. 49, n. 8, p. 784-793, Sep. 2012.

KANASHIMI *Wo Yasashisa Ni*. Intérprete: *Little by Little*. 2003. Japão: [S.I.]. (4 m)

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KENSKI, V. M. Repensando a avaliação da aprendizagem. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) Repensando a Didática*. 21ª ed. Revisada – Campinas SP, Papirus, 2005.

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 2019. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181949>. Acesso em: 27 nov. 2021.

KOKKO, T. H.; PORHOLA, M. Tackling bullying: victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, n. 8, p. 1000-1008, Nov. 2009.

LEÓN, M. El Empoderamiento de Las Mujeres: encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. *La Ventana*. V. 13. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2001. p. 94-116. Disponível em: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-4.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LETTNIN, C.; ZACHARIAS, J. Resiliência e Educação: aportes teórico-práticos para a docência. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v. 14, n. 2, p. 322 – 338, mai. - ago. 2014. ISSN: 1984-7114. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4756>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

10 É RELATIVO, O. **Linha Direta**. [20--]. Xerocado.

LOBATO, V. S. A indisciplina e a violência nas escolas: embate entre as subjetividades presentes no espaço escolar. **Anais [...] EDUCERE – XX Congresso Nacional de Educação**. PUC-PR. Curitiba. 2013, p. 28865 – 28875. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8202_4725.pdf. Acesso em: 1 mar. 2021.

LONGO, M. **Entre a permissão e a repressão: formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – 131 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LOPES NETO, A. Bullying — comportamento agressivo entre estudantes. *In: Jornal de Pediatria*. v.81, n.5, p. S164 - S172, Porto Alegre, nov. 2005. ISSN 1678-4782. Disponível

em:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572005000700006&script=sci_arttext&tln g=pt. Acesso em: 13 mar. 2021.

LOPES NETO, A. *et al.* **Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes**. Rio de Janeiro: ABRAPIA; 2003. Disponível em: <http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/doc-154.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

MALDONADO, D. P. A. **Prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares: intervenção envolvendo múltiplos agentes**. 303 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106622>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Porto, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARINI, F.; MELLO, R. **Relação entre escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro**. 2000. *In: Anped*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_06_04.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

MARQUES *et al.* O bullying e os danos à saúde mental. **Temas em Saúde**. João Pessoa, v. 19, n. 04, p. 290 – 321, 2019. ISSN 2447-2131. Disponível em: <http://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2019/09/19418.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

MARTINS, V. F. **O papel da cultura organizacional “milícia de bravos” na ocorrência do assédio moral: um estudo na polícia militar da Bahia**. 2006. 168 f. Dissertação (de Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=1856>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MASSACRE de Columbine. *In: Wikipedia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Columbine. Acesso em: 17 out. 2020.

MASSUCATO, M. A interação entre alunos (da mesma idade e de idades diferentes) e os benefícios para a aprendizagem. **NOVA ESCOLA Gestão**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1590/a-interacao-entre-alunos-da-mesma-idade-e-de-idades-diferentes-e-os-beneficios-para-a-aprendizagem>. Acesso em: 28 set. 2020.

MAYER, L. R. **Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de meninas de violência doméstica**. 2002. 116 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *SI*, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2793/000376536.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MELLO, F. **Representações sociais de professores sobre o bullying e seu enfrentamento no contexto da prática docente**. 2018. 142 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-04072018-160821/publico/FLAVIACARVALHOMALTADEMELLO.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: . (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MISEINEN. Intérprete: The Gazette. In: Miseinen. Japão, 2004. PS Company. Tradução Adaptada.

MONTI, L. L. **Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança: conhecimentos e atitudes de professores da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202213/monti_ll_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2021.

MULAN. Direção: Tony Bancroft e Barry Cook, Produção: Pam Coats. Burbank (EUA): Walt Disney Feature Animation, 1998.

MURDER blames bullying and incite his "brothers" to continue his work, 2011, 1 vídeo (6:36). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MGezLo05eEo>. Acesso em: 17 ago. de 2020.

MUSSALEM, R. B.; CASTRO, P. O. **Qué se sabe de bullying.** Revista Médica Clínica las Condes, v. 26, n. 1, p. 14-23, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S071686401500005X>. Acesso em: 04 jun. 2021.

NEPUMOCENO, T. A depressão está crescendo entre os adolescentes. In: **Saúde Abril.** Disponível em: <https://saude.abril.com.br/familia/a-depressao-esta-crescendo-entre-os-adolescentes/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

NETO, F. Educação & Desigualdades Sociais no filme Escritores da Liberdade. In: **Revista Café com Sociologia.** Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/567>. Acesso em: 15 mai. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NUNES, C. M. F. **Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da Pesquisa Brasileira.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

OBJETIVO 4: Educação de Qualidade. In: **Agenda 2030.** Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

OLDENBURG, B. *et al.* Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: a classroom-level perspective. **Journal of Abnormal Child Psychology**, New York, v. 43, n. 1, p. 33-44, jan. 2015.

OLIVEIRA, K. M. R. **Experiências de adolescentes com bullying escolar e análise fenomenológica de suas vivências**. 2012. 87 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97466/oliveira_kmr_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 mai. 2020.

OLIVEIRA, W. **New Rio Shooter Video: "Everybody laughed at me"**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0YifVFAGqsw>. Acesso em: 01 out. 2020.

OLIVEIRA, W. A. *et al.* Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 121-132, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/8jT74c9pttsPK7D6h8jXgQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

O'REILLY, M. C. R. B. **Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações: a experiência de Minas Gerais**. 2011. 178 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104779>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. *In*: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs). **Educação e luta de classes**. 1 ed., São Paulo: Editora Expresso Popular, 2008.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasil: UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2002. 170p. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000074.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ORTEGA, R. *et al.* Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 41, p. 95-113, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de Bioestatística**. São Paulo: Thomson, 2004.

PAIXÃO, R. *et al.* Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 516-529, set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rausp/a/MJJcd3fNHbqzNm543vTRFz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PALHARES, I. **Brasil é o país com menor valorização dos professores, indica estudo internacional**. 22 out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional.shtml>. Acesso em: 31 out. 2020.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAVIANI, J. Conceitos e formas da violência. *In: MODENA, M. R. (org) **Conceitos e formas da violência***. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015, p. 8 – 20. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

PEIRÓ, P. Metade da população entre 13 e 15 anos sofre agressões na escola, diz informe. **El País**. Madri, 7 set. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/06/internacional/1536229417_606822.html. Acesso em: 20 mar. 2021.

PEREIRA, A. C. S. **Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia**. 193 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5974?show=full>. Acesso em: 07 out. 2020.

PIGOZI, P. L.; MACHADO, A. L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/YLcVTsBftTw8SPnW3P935cx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, D. O bullying e suas consequências. *In: Faculdade de Fama*. Disponível em: <https://www.faculdadefama.edu.br/blog/o-bullying-e-suas-consequencias>. Acesso em: 10 out. 2020.

PINGOELLO, I. **Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para a redução do bullying**. 2012. 323 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102228>. Acesso em: 02 mar 2020.

POLETTO, R. C. **Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza**. 1999. 44 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2793/000376536.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 mar. 2021.

QUAL A IMPORTÂNCIA da convivência social para o desenvolvimento da criança? *In: Blog Academia*. Disponível em: <http://blog.academia.com.br/convivencia-social/>. Acesso em: 28 set. 2020.

RAUBER, C. Bullying: a violência no cotidiano da escola. **REP's - Revista Even. Pedagóg.** Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 316-329, jun./jul. 2016. ISSN: 2236-3165. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2237/1734>. Acesso em: 28 set. 2020.

RESOLUÇÃO SEDUC 61, de 31-8-2020. Edita normas complementares sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica, no contexto da pandemia de COVID-19 e nos termos do Artigo 6º, do Decreto 65.061. Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá. Disponível em:

<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-61-de-31-8-2020-edita-normas-complementares-sobre-a-retomada-das-aulas-e-atividades-presenciais-nas-instituicoes-de-educacao-basica-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19-e-nos-termos/>. Acesso em: 28 set. 2020.

REZENDE, W. S.; CANDIAN, J. F. A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante. **Anais [...]** III Congresso Ibero-americano de política e administração da educação. Zaragoza, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/WagnerSilveiraRezende_res_int_GT5.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

RISTUM, M. Bullying Escolar. *In*: Assis, S. G. de (org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Editora FIOCRUZ, 2010.

RODA de conversa: como usar essa estratégia na sala de aula. *In*: **Jornada EDU**. Disponível em: <https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/roda-de-conversa-como-usar-essa-estrategia-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 30 out. 2020.

ROESER, R. W.; MIDGLEY, C. *Teachers' views of issues involving students' mental health. The Elementary. School Journal*, Chicago, v. 98, n. 2. p. 115-133, Nov. 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259607899_Teacher_Characteristics_and_Peer_Victimization_in_Elementary_Schools_A_Classroom-Level_Perspective. Acesso em: 07 jun. 2021.

ROMANELLI, G. **Escola e família de classes populares: notas para discussão**. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 29 jan. 2021.

SÁNCHEZ V. *et al.* La competencia emocional de agresores y victimas de bullying. **Anales de Psicología**. 2012, vol. 28 n°1 (enero), 71-82. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723161009.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SANTOS, B. S. **O Fenômeno Bullying e o papel do Coordenador Pedagógico: enfrentando o problema de frente**. 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) – Universidade Candido Mendes. Niterói, 2016. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N208165.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCORSIM, S. T. **Discutindo Conceitos: Violência, Indisciplina, Incivildade, Bullying**, 2008. *In*: **Dia a Dia Educação**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/32-2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SHIN, Y.; HYE, Y. K. *Peer victimization in Korean preschool children: the effects of child characteristics, parenting behaviors, and teacher-child relationships*. *School Psychology International*, London, v. 29, n. 5, p. 590-605, out. 2008

SILVA, A. **Bullying: Cartilha 2010 – Projeto justiça nas escolas**. 3a. ed. Brasília/DF: Conselho Nacional de Justiça, 2016, 16 f. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/campanha/bullying/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, C. S.; COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa**. Logroño, v. 46, n. 161, p. 638 – 663, jul. - set. 2016. ISSN 0100-1574. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5681756>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SILVA, E. N.; E. C. de S. R. Professores sabem o que é bullying?: Um tema para a formação docente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.17, n.2, p.329-338. jul./dez. 2013.ISSN: 329-338. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a15.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SILVA, G. F. **O fenômeno bullying em escolares do Ensino Fundamental**. 2015. 74 p. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124127>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 30 n. 59 p. 615-628 set./dez. 2017. ISSN: 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28082>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SILVA, J. L. *et al.* Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, jan./jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, M. A. I. *et al.* Intervenções antibullying desenvolvidas por enfermeiros: revisão integrativa da literatura. **Enfermería Global**. v.16 n.48, 2017. ISSN: 1695-6141. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412017000400532&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 1 mar. 2021.

SILVA JÚNIOR, E. F. Como Combater o Bullying na Escola e na Sociedade. *In: Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão*, CINTEDI, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_23_45_38_idinscrito_299_2b1201f9580792afa70056e78df857c2.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVEIRA, J. *et al.* Programas preventivos de comportamentos antissociais: dificuldades na pesquisa e na implementação. **Revista Estudos de Psicologia, Campinas**, v.20, n.3, p.59-67, 2003. [SI]. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v20n3/a05.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SIMMONS, R. **Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SOARES, J. Volta às aulas no País e acesso à internet não são temas do MEC, diz ministro. *In: Estadão.Edu*. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro,70003450120>. Acesso em: 28 set. 2020.

SOKOL, N.; BUSSEY, K.; RAPEE, R.M. Teachers' perspectives on effective responses to overt bullying. *British Educational Research Journal*, Oxfordshire, v. 42, n. 5, p. 851-870, Oct. 2016.

SOUZA, R. A. **Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181590>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 58 – 75, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/717>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/532/483>. Acesso em: 08 jun. 202.

TIROS em Suzano. **BBC**. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47558612>. Acesso em: 19 out. 2020.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução de B.P. Moisés. São Paulo; Martins Fontes, 1983. 263p.

TOGNETTA, L. R. P. **Ações e Projetos Antibullying e o Papel do Professor**. 2020. 1 vídeo (1:06:36). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n-GZzUR7vbs&t=1279s>. Acesso em: 01 out. 2020.

_____. A história da menina e do medo da menina. Americana: Adonis, 2010. 1 ed. 20 p.

TOGNETTA, L.; Rosário, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v24n56/v24n56a06.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. Cyberbullying: quando a violência é virtual – um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. *In: GUIMARAES, Á.; PACHECO, Z. Caderno de resumos do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade*. Campinas, SP: FE/UNICAMP. 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/semviolar/anais/AnaisIISeminarioViolar.pdf?code=54259>. Acesso em: 16 jun. 2021.

TOGNETTA, L.; ROSÁRIO, P. BULLYING: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2736>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* **Bullying e a negação da convivência ética**: quando a violência é um valor. In: GONÇALVES, C.; ANDRADE, F. *Violência e Bullying na escola*. Curitiba, PR: CRV Editora, 2015a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791032.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

_____. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Estudios e investigación en psicología y educación**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 30-34, 2015, ISSN: 1138-1663. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283683080_Desengajamentos_morais_autoeficacia_e_bullying_a_trama_da_convivencia_Moral_disengagement_self-efficacy_and_bullying_the_framework_of_coexistence_studies. Acesso em: 25 set. 2020.

TRAMONTIN, C. S.; ORSO, P. J. A função social da escola pública: perspectivas e possibilidades para a sua efetivação. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2016, vol. 1.

TREVISOL, M. T. C. C.; Carlos A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Ago2016, vol.20, n.2, p.275 – 284.ISSN 2175-3539. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00275.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

TREZE porquês, Os. (Temporada 1, ep. 13). Direção: Brian Yorkey. Produção: Joseph Incaprerá e Diana Son. Estados Unidos: Netflix, 2017.

TWEMLOW, S. W. *et al.* Teachers who bully students: a hidden trauma. **International Journal of Social Psychiatry**, London, v. 2, n. 3, 62, p. 187-198, may. 2006.

UNICEF. **A educação que protege contra a violência**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-que-protege-contra-violencia>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. **An Everyday Lesson #ENDViolence in Schools**, September 2018. Division of Communication, Programme Division/Child Protection and Education. Disponível em: <https://www.unicef.org/documents/everyday-lesson-endviolence-schools>. Acesso em: 20 mar. 2021.

UNICEF: 50% de adolescentes no mundo sofrem violência na escola e arredores. **ONU News**. 06 set. 2018. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2018/09/1636861>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VALA, C. L. S. (org). **Caderno Pedagógico**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_cleuza_luiza_santos.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

VALLE, J. E.; Williams, L. C. A. **Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2021, v.37. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9336>. Acesso em: 30 jun. 2021.

VASCONCELOS, F. M. S. **Meninas empoderadas: um estudo sobre resiliência e bullying entre pares na escola**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades), Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco), Recife, 2018. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/7580>. Acesso em: 09 jun. 2021.

VENTURA, A. *et al.* 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Ns9z36JkLNdjdyWxJ87g4CB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

VICHESSI, B. **Em casos de bullying, agressor precisa de tanta atenção quanto a vítima**. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/em-casos-de-bullying-agressor-precisa-de-tanta-atencao-quanto-a-vitima/>. Acesso em: 09 set. 2020.

VIEIRA, P. R. **Violência no meio escolar**. In: Revista do Ministério Público de Goiânia, 12(17), 59-62. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/10/docs/revista_do_mp_n_17.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

VIEIRA, R. R. **Bullying: Estudo de caso em escola particular**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Paraíba, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18566>. Acesso em: 28 set. 2020.

VILLAÇA, F. M.; PALÁCIOS, M. Concepções sobre assédio moral: bullying e trote em uma escola médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 506-514, dez. 2010. Acesso em: 02 jun. 2021.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 02 jun. 2021.

VIOLÊNCIA. In: Dicionário Houaiss. **UOL.com**. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em: 08 jun. 2021.

VIVALDI, F. **Como fazer os combinados com a classe?** Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/940/como-fazer-os-combinados-com-a-classe>. Acesso em: 17 out. 2020.

Vilelas, J. (2009). **Investigação: O processo de construção do conhecimento.** (1ª. ed.). Lisboa: Sílabo.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOON, J. *et al.* *Teachers' responses to bullying incidents: effects of teacher characteristics and contexts.* **Journal of School Violence**, v. 15, n. 1, p. 91-113, Oct. 2016.

ZALUAR, A. **Violência e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.