

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE *BULLYING*: gênero, educação e autoridade

TEACHERS' CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS ABOUT BULLYING: gender, education and authority

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL ACOSO: género, educación y autoridad

CONCEPTIONS ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE HARCELEMENT : genre, education et autorite



Marian Ávila de Lima Dias* 

Herik Rafael de Oliveira** 

Patricia Ferreira de Andrade*** 

Introdução

A violência entre estudantes desperta posições e respostas por vezes também violentas, o que tem demandado análises aprofundadas. O fenômeno do *bullying*, uma das manifestações dessa violência entre estudantes nas instituições educacionais, requer atenção às dinâmicas sociais e culturais que o sustentam.

Este estudo¹ se propõe a investigar a compreensão de professores acerca da violência entre estudantes, examinando como as estruturas sociais e culturais influenciam na emergência e perpetuação desse fenômeno. Partindo da premissa de que a violência não é um fenômeno isolado, mas enraizado

* Universidade Federal de São Paulo.

** Universidade de São Paulo.

*** Universidade de São Paulo.

¹ A pesquisa foi financiada pela Fapesp/Proeduca e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo sob o número 67178423.0.0000.5505.

em dinâmicas mais amplas de poder, desigualdade e alienação, buscamos analisar como as e os professores compreendem esses elementos e sua manifestação no contexto escolar.

A partir das contribuições de Theodor Adorno, sobretudo em seus textos sobre educação e em sua análise sobre os estereótipos de gênero e a violência na sociedade moderna (1995; 2015; 2019), investigamos as percepções e concepções de docentes sobre os agressores e vítimas de *bullying*, bem como suas reflexões sobre as formas de abordagem e prevenção desse problema. Nosso exame tem por objetivo identificar possíveis implicações dessas concepções para as práticas de prevenção e combate ao *bullying*. Considerando as complexas interações entre gênero, educação e poder, este estudo visa contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno do *bullying* e para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes de promoção de uma cultura escolar inclusiva e não violenta. Importa compreender os mecanismos presentes na violência entre estudantes e refletir sobre caminhos para sua superação.

Método

Foram entrevistadas professoras de duas escolas públicas estaduais do município de Guarulhos-SP. Ambas as instituições possuem cerca de mil estudantes e atendem aos níveis Fundamental 2 e Ensino Médio. A Escola 1 (E1) localiza-se em região periférica da cidade e a Escola 2 (E2) em uma região central. A entrevista seguiu roteiro semiestruturado, iniciando com perguntas sobre dados pessoais da formação dos docentes e depois abordando o tema da violência entre estudantes.

Participantes e procedimentos

Em cada escola foram entrevistadas professoras de Artes, Educação física e Língua Portuguesa e um professor de Educação física do 6º ano. A escolha por essas disciplinas decorre das suas diferentes configurações, o que pode implicar em formas distintas de convivência com e entre os estudantes. Professoras de disciplinas como Língua Portuguesa passam mais tempo com estu-

dantes em sala, com ênfase em conteúdos que requerem o domínio de leitura e escrita. Professoras e professor de Educação Física costumam encontrar-se apenas uma vez na semana e, via de regra, com atividades ao ar livre voltadas a habilidades corporais. Já as professoras de Artes também têm apenas uma aula com cada classe em uma situação que permite outras formas de expressão, além da leitura e da escrita. Tais diferenças sustentam a hipótese de que as formas de compreensão da classe e o modo com que estas professoras atuam frente a uma mesma sala provavelmente são distintos e, possivelmente, suas ideias sobre a violência escolar entre pares podem apontar para aspectos variados do fenômeno.

As entrevistas foram realizadas em espaços das próprias escolas e cada docente foi entrevistada individualmente, em local silencioso e sigiloso. A transcrição foi enviada por e-mail às entrevistadas para que aprovassem seu conteúdo. Algumas solicitaram pequenas modificações no texto, o que foi realizado. A partir das transcrições aprovadas pelas entrevistadas, iniciamos os procedimentos de análise.

Resultados e discussões

Quadro 1: Dados das professoras e do professor

	Sexo	Formação	Tempo de magistério	Tempo na escola
LP1	F	Letras Português	7 anos	7 anos
EF1	M	Licenciado em Educação física	15 anos	15 anos
A1	F	Cursando Artes	1 ano	Meses
LP2	F	Pedagogia e Letras	20 anos	Meses
EF2	F	Educação física com Pós-graduação	28 anos	2 anos
A2	F	Artes	16 anos	7 anos

Dos seis docentes entrevistados, só um era do sexo masculino. A idade variou entre 38 e 61 anos, sendo três dentre 38 e 39 anos. Todos são formados em suas respectivas áreas, com exceção de A1 que está cursando esta graduação, mas já é habilitada em outra licenciatura. EF2 também tem pós-

-graduação na área. Quanto ao tempo de formação e de trabalho naquela escola, a amplitude da amostra é expressiva: A1 e LP2 têm apenas meses de trabalho na instituição; outras já estão desde 2 até 28 anos na docência. Dos docentes entrevistados da E1, dois demonstraram bastante familiaridade com a instituição, provavelmente, em função dos anos de magistério na unidade escolar. O professor EF1, por exemplo, trabalha há 15 anos na escola em questão. A2 é a que trabalha há mais tempo na Escola 2, são 7 anos.

Apresentação e análise das respostas

Inicialmente cada pesquisador destacou trechos das respostas considerados mais significativos, posteriormente compararam-se as versões. O movimento seguinte foi elaborar quadros que permitissem perceber possíveis semelhanças e regularidades nas respostas, além de destacar trechos que representassem ideias centrais nas falas das professoras. A seguir, os quadros contendo as questões e os principais trechos das respostas nas entrevistas.

Quadro 2: Testemunhou *bullying* nessa escola?

	LP	EF	ARTES
E1	Sim, narra situação em que estudante revidou com agressão física. Também cita caso de um aluno “laudado”.	Não muitos, mas acontecem – destaca o papel das atividades esportivas neste modelo de sociedade e no reforço da violência escolar; identifica que os mais fortes têm esse tipo de postura (refere-se a falas violentas).	Não (mas cita um caso de agressão de adulto educador contra um estudante, que ficou constrangido e chorou muito).
E2	Sim, “mas não tão graves” (em relação a novos estudantes); cita caso de rejeição sofrida por uma aluna.	Aqui poucos; são raros, mas às vezes acontecem; destaca papel mais próximo da gestão da escola para atenuação dos casos.	Sim, problema recorrente em todas as instituições; na sala de aula é mais visível. É frequente e recorrente.

A resposta afirmativa foi mais frequente nos professores da E2. Mesmo LP2 afirme não ser “tão grave”, e EF2 diga que são “casos raros”, as três revelam ter conhecimento desse tipo de violência naquela escola.

O professor EF1 já presenciou falas, situações entre estudantes relacionadas à xenofobia e outras formas de discriminação. Ele parece conhecer o conceito, pois em sua fala deixou clara a questão da repetição de uma relação constante que caracteriza o *bullying*. Também ressaltou o dano das falas agressivas, como, por exemplo “ah... seu burro”, “você não sabe nada” e “você não vai participar do time”; ele considera que tais falas devem ser imediatamente repelidas, pois são formas de humilhação do outro.

A professora A1, embora diga que não percebe a ocorrência de *bullying*, ao descrever detalhadamente uma situação violenta ocorrida naquela escola, talvez não conheça o conceito da intimidação sistemática entre pares que caracteriza o *bullying* ou não o associe com aquilo que vivencia. O fato dela estar apenas há alguns meses naquela escola também pode ter contribuído para a negativa. De todo modo, cabe ressaltar que pesquisas sobre *bullying* constataam um desconhecimento das características principais dessa forma de violência (intencionalidade, repetição e desigualdade de poder entre os envolvidos) tanto por parte dos estudantes quanto por parte do professorado o que indica a premência de intervenções que sejam formativas e informativas, uma vez que, sem conhecer o *bullying*, torna-se difícil o processo de intervenção sobre ele (Bottan *et al.*, 2020; Falcão; Stelco-Pereira; Alves, 2021; Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021; Frois *et al.*, 2021; Bittencourt *et al.*, 2021).

Os demais professores, embora com ênfases diferentes quanto à sua frequência, afirmaram já ter presenciado situações em que presenciaram *bullying*. Isso denota que o *bullying* entre estudantes, ao menos na perspectiva dos entrevistados, permanece como uma das formas de violência dentro do ambiente escolar.

Quadro 3: Por que isso ocorre?

	LP	EF	ARTES
E1	Reprodução da violência que sofrem em casa (piorou na pandemia); alguns casos são ligados a transtornos; ênfase na questão intrafamiliar recorrente; Após a pandemia aumento da intolerância, racismo, machismo e preconceito.	Reflexos de uma sociedade extremamente violenta; escola não percebe sua função social para além da aprendizagem de conteúdos, que é a discussão dos conflitos/debates que acontecem na sociedade. Hierarquização entre grupos na escola, “grupos tidos como melhores e piores.” “é muito comum ouvir falas estereotipadas sobre determinado grupo social”.	Em razão da educação que estudantes recebem em casa; do <i>bullying</i> que sofrem dos amigos, há a reprodução, na escola, da agressividade que vem de fora.
E2	“As turmas gostam de se destacar, dominar”; copiar comportamento para “pertencer”; “Nesta escola as salas são boas, essas situações são pontuais.”	Hierarquização: um grupo acha que é melhor que os outros; mais bonito, mais poder aquisitivo; Presença de professor eventual; Rivalidade entre turmas; Professora relata um caso de racismo durante o futebol “é da idade”, os estudantes maiores, mais fortes, se impõem.	Dificuldade de “gestar emoções”; falta de “gestão familiar”; educação que vem de casa; problema social mais amplo. “Nós, adultos, não sabemos gestar.”

Nas três respostas dos professores da E1 prevalece a compreensão de que a ocorrência da violência na escola decorre de um espelhamento, como se as relações que ocorrem na própria escola não produzissem violência. Contudo, EF1 pondera que a hierarquização entre grupos dentro da escola também é um fator que contribui com o *bullying*. Em duas respostas da E2 prevaleceu a percepção de que a formação de grupos na escola tem alguma relação com o fenômeno.

O entendimento de que a escola não é um átomo isolado das outras esferas sociais é importante por revelar que essa instituição não é impermeável às violências presentes noutras dimensões e que repercutem no espaço escolar. No entanto, há que se atentar para o fato de que a ideia de reprodução ou espelhamento da escola em relação à sociedade pode se fazer acompanhar de um conteúdo indeterminado quanto à ideia de sociedade, isto é, envolta pela compreensão do caráter social e sistêmico da violência encontra-se a dificuldade de determinar que sociedade é essa e quais são os aspectos desse sistema que engendram a violência. Além disso, importa reconhecer como, especificamente, a própria dinâmica escolar produz e reproduz a violência a partir de seu funcionamento. Nesse sentido se destacam as falas que apontam para a relação entre o *bullying* e os processos de hierarquização e formação e grupos, pois estes são fenômenos escolares que podem vir a ser modificados.

Sobre as hierarquias, destaca-se a menção de três participantes – duas professoras da E2, além do já mencionado EF1. Assim, se, de um lado, há uma tendência a conceber a violência como algo “vindo de fora”, há também alguma percepção de que a conformação de grupos na escola é um fator a ser observado. Adorno (1995) indica a existência de duas hierarquias na escola: a que classifica os piores e os melhores estudantes segundo o rendimento escolar, e a que os classifica segundo as habilidades corporais, relacionadas à força física. Conforme o autor, o fascismo se aliou a essa última contra a primeira das hierarquias. O favorecimento da ‘hierarquia corporal’ sobre a ‘hierarquia intelectual’ não é algo específico da escola, mas desta sociedade. Entretanto, caberia na escola o tensionamento diante da tarefa de formação desses estudantes.

A professora EF2 ressalta atributos corporais, como a força. A ideia da superioridade pela força física é um traço da dominação frequente na sociedade administrada (Horkheimer; Adorno, 1985). A noção de que o praticante de *bullying* busca sentir-se poderoso subjugando o outro por meio da força já foi relatada por professores participantes nas pesquisas anteriores em que essa questão foi apresentada (ver Dias *et al.*, 2021; Crochick, 2015). O que está em jogo não é apenas subjugar a vítima, que representa a fragilidade, mas adaptá-la à racionalidade vigente em que se encontram os dominadores e os dominados. A manutenção da hierarquia não oficial no ambiente escolar

pode ser observada na organização da própria disciplina de Educação Física que, de um modo geral, ainda tem se pautado na valorização do corpo forte, hábil, atlético como um modelo a ser seguido e na perspectiva classificatória dos desempenhos durante as aulas (Dias *et al.*, 2021).

A existência de hierarquias na escola é coerente com a sociedade que gera a ordenação entre as pessoas: mais rica – mais pobre; mais forte – mais fraca; mais bela – mais feia etc. Os professores de EF, ao mencionarem “falas estereotipadas sobre determinado grupo social” (EF1) e dizerem que “um grupo se acha melhor que os outros, tem mais poder aquisitivo” (EF2), ampliam a questão e indicam compreender a existência de outras ordenações para além da força física, mencionando a diferença de classes sociais como fator de agressão. De qualquer modo, a presença de duas hierarquias básicas que se confrontam e se complementam – a do desempenho intelectual/cultural e a do desempenho físico e da popularidade – estão associadas ao *bullying* tanto por alguns dos professores entrevistados como pela literatura da área (Levandoski; Cardoso, 2013; Crochick, 2015; Crochick *et al.*, 2018).

Sabemos que a inteligência e a criação de aparatos técnicos foram substituindo a força necessária para modificar a natureza para a reprodução da espécie, mas, como a necessidade de dominar a natureza não foi superada, mesmo a inteligência ainda representa a força na sobrevivência do mais apto (Horkheimer; Adorno, 1985) uma vez que no fundamento de toda hierarquia persiste a ideia da dominação com base na superioridade, as diferenças são convertidas em elementos para a dominação.

As explicações dadas pelos professores para a ocorrência do *bullying* em quatro respostas se referem a fatores externos. Como causa recorrente, na perspectiva deles, está a família (mencionado por três professoras). A lógica é a da reprodução: o que é vivido na rotina familiar seria repetido na escola. Esta forma de compreensão do fenômeno considera-o como uma questão localizada apenas naquele indivíduo, decorrente daquilo que no lar, como se diante da influência da família na formação nada mais coubesse fazer na escola e na sociedade; tal compreensão já foi encontrada em pesquisas anteriores (Crochick *et al.* 2018; Dias *et al.*, 2021).

Horkheimer (1990), na primeira metade do século passado em seus estudos sobre a família, apontava um decréscimo de sua autoridade frente às

pressões do mundo administrado. De lá para cá, aumentou a pressão sobre a formação do indivíduo vinda de outras instâncias de mediação, sobretudo da indústria cultural (Horkheimer; Adorno, 1985). Isso nos leva a pensar que a explicação centrada na família esteja baseada na crença de parte dos professores de que certos modelos familiares (mais repressivos, talvez) neutralizariam comportamentos violentos. Socialmente, essa explicação corresponde à produção de uma falsa consciência, isto é, da ideologia, que apresenta fenômenos dependentes de fatores macroestruturais como processos tributários de instâncias tornadas cada vez mais impotentes no avanço do processo de dominação (como a família ou o indivíduo). Como expressão deste tipo de compreensão das causas para o *bullying*, diminui-se a implicação da gestão escolar e dos professores em seu enfrentamento. Esta concepção parece estar apartada da relação que estes indivíduos e a própria escola guardam com a sociedade no que diz respeito aos aspectos que fundamentam seu funcionamento. A menção de EF1, de que a escola teria uma “função social” que implicaria em maior envolvimento e discussão frente aos conflitos sociais vai na direção de uma educação comprometida com a emancipação, contrapondo-se à compreensão dos demais colegas que tendem apenas a culpabilizar o indivíduo e sua família.

Quando as causas para a violência se voltam para as relações na escola, EF2 traz um aspecto relacionando à carreira docente e suas características na rede estadual – a presença de professor eventual – com a ocorrência de *bullying*. Provavelmente a professora entende que não haveria vínculo ou mesmo responsabilização entre este adulto e a classe, o que facilitaria a expressão violenta entre estudantes. Dois aspectos podem ser destacados deste raciocínio. Um seria a importância do laço entre professor e estudantes como fator protetivo contra a ocorrência de *bullying*, o que implicaria em uma carreira com condições de trabalho em que os professores tivessem maior estabilidade. Outro aspecto é a compreensão de que, diante de um adulto com o qual os estudantes têm pouco vínculo, eles não teriam limitações para realizar comportamentos violentos contra os colegas. Crochick (2015), ao levantar hipóteses sobre a organização psíquica do agressor, menciona que, no *bullying*, a não contenção de impulsos é orientada a comportamentos destrutivos, o que fortaleceria a posição psíquica de um estágio mais regredido, com fortes traços narcísicos, convergindo com a observação da professora.

Por fim, houve duas menções ao preconceito nas respostas. LP 1 mencionou que, após a pandemia ela percebe mais “intolerância, machismo, racismo e preconceito”. EF2 narrou uma situação de violência envolvendo um aluno negro que, na posição de goleiro, não conseguiu evitar o gol. O preconceito, aqui associado ao *bullying*, está relacionado a aspectos considerados negativos ou frágeis no próprio indivíduo que estão reprimidos e que são projetados na vítima desrespeitando-a; também está ligado ao pertencimento a grupos e na discriminação daqueles que estão “de fora”. Contudo, há distinções entre *bullying* e formas de discriminação decorrentes do preconceito. Crochick (2015) argumenta que no preconceito há um alvo delimitado, no qual expectativas, medos e desejos, que o indivíduo não pode admitir em si próprio são projetados, o que denota a presença de um Eu e do Outro; em contrapartida, o autor do *bullying* precisa de um alvo qualquer, que possa submeter à sua vontade de dominação.

[...] é importante destacar que o *bullying* não decorre diretamente dessa identificação, tal como acontece na discriminação derivada de preconceitos socialmente instituídos e reiterados a exemplo daqueles que tipificam o racismo, o machismo, a misoginia, a LGBTfobia, o capacitismo, a aporofobia, entre outros. Embora indivíduos que expressem características socialmente demarcadas como inferiores ou negativas tenham sua vulnerabilidade ao *bullying* acentuada, uma vez que já se encontram fragilizados pela forma como as relações sociais em meio aos preconceitos difundidos se dão cotidianamente, pessoas que se encontram fora desses enquadramentos também são frequentemente vitimizadas (Dias et al., 2021, p. 163).

Ambos os fenômenos, *bullying* e preconceito, podem ser repetidamente voltados aos mesmos alvos, e nessas duas formas de violência pode-se caracterizar a ação de grupos ou de indivíduos que se sintam superiores para a dominação de outras pessoas. Sendo assim, o preconceito pode estar associado ao *bullying*, tal como no caso de racismo relatado pela professora, de modo que a agressão envolveria alguma identificação – ainda que negada – e mesmo a projeção de aspectos do agressor sobre sua vítima. O fato de LP1 ter notado um aumento nas atitudes preconceituosas após a pandemia aponta para a importância do clima cultural geral na expressão de atitudes de discriminação decorrentes do preconceito; um clima cultural no qual as pressões e ameaças sociais sobre a existência tornam-se mais virulentas e a política não

se alia energeticamente à vida e ao cuidado favorece a manifestação de atitudes afinadas com a barbárie (Adorno, 1995).

Quadro 4: Quem são os estudantes que agriDEM?

	LP	EF	ARTES
E1	Meninas do 6º ano não alfabetizadas; com dificuldades escolares e com questões familiares que reproduzem no meio escolar: “Elas mostram outras habilidades, comandando, sendo líderes de alguma forma, mesmo que negativa, sendo líderes na indisciplina”. Baixo rendimento escolar.	Demarcação do <i>bullying</i>; “meninos são os que agriDEM com mais frequência”; “mais difícil perceber nas meninas; - é uma marcação histórica, relacionada a como a masculinidade é construída.	“Os estudantes que mais se agriDEM são os meninos, por acharem que é uma brincadeira, sem ver que isso é sério”.
E2	“são meninos com mais dificuldades com aprendizagem, não sabem ler, com dificuldade na escrita com sílabas complexas. Alguns desses estudantes parecem preferir brincar porque não sabem. São meninos que querem brincar o tempo todo, não são agressivos”; “mas a maioria que agriDE são meninos, especificamente nas minhas turmas, não é uma regra”.	“Geralmente os mais fortes, os maiores. O maior ataca o menor. Os mais altos (...) como posso falar (...) que falta alguma coisa dentro dele e vai pressionar o outro (...) os habilidosos, ou aqueles que acham que são mais habilidosos”.	“Eu acredito que são os estudantes que também sofrem agressão externam aquilo que eles passam”. “São estudantes que precisam de inclusão, estudantes que estão sem espaços, que não são vistos. Estudantes invisíveis, ninguém vê, ninguém olha. Não sabem ler e escrever. É uma forma de serem notados”.

Pedimos aos professores que, ao invés de nomes, descrevessem características de quem eles consideram ser os e as estudantes que agredem colegas. A resposta mais frequente foi baseada na distinção do gênero, sendo que três identificaram os meninos e uma identificou as meninas. É interessante notar que professores de uma mesma sala de aula na E1 destaquem distintamente meninas (LP1) e meninos (EF1). A diferença de percepção talvez se deva ao fato de que na sala de aula sejam exigidas habilidades de alfabetização e que meninas não alfabetizadas chamem mais a atenção, pois seria esperado que elas já fizessem uso da leitura e da escrita de modo corrente. Tanto os levantamentos sobre o grau de escolaridade da população (SEADE, 2023) como a vivência dos profissionais da educação nas escolas apontam para o fato de que estudantes meninas têm mais anos de escolaridade e melhor rendimento escolar se comparadas aos estudantes meninos. Talvez, a professora espere que alguns grupos se saiam bem e, se isso não ocorre, isso é notado.

De qualquer modo, é marcante o recorte de gênero na percepção de quatro dos seis docentes entrevistados. Adorno (1995) menciona os estereótipos do “menino saudável” e da “menina espontânea” como modelos de adaptação nesta sociedade, o que parece ter se mantido nas observações dos professores entrevistados, sobretudo nos professores da E2. Embora não mencione o gênero em sua resposta, EF2 parece seguir na linha da força e habilidade corporais atribuídas ao “menino saudável”, o que coloca a questão se, em uma sociedade hierarquizada, não haveria certa permissão para indivíduos com poder serem violentos com quem não o tem. Deste modo, apesar de identificar a ocorrência da violência, talvez ela seja considerada esperada ou mesmo “natural” por parte de alguns docentes, dependendo da tipificação na qual eles enquadram o aluno; e a resposta de EF1 é bastante clara neste sentido: ele identifica que há uma construção histórica em torno de uma ideia de masculinidade atribuída ao gênero que permitiria com mais facilidade expressões de violência.

Duas respondentes (A2 e LP2) mencionam que os meninos querem “brincar” e acabam agredindo. A associação entre o *bullying* e a brincadeira é recorrente; todavia, os entrevistados pareceram discordar de que esteja ocorrendo algo lúdico entre os estudantes, atentando para a gravidade da situação. Em investigações anteriores (Dias *et al.*, 2020; Dias *et al.*, 2021) alguns

professores entrevistados tenderam a minimizar o fenômeno, o que contribui com sua manutenção. Ao compreender a violência como brincadeira, corre-se o risco de consolidar sua continuidade. Considerando que há um *quantum* de violência que se fez indispensável na socialização dos indivíduos em uma sociedade bárbara, ou seja, que a adaptação à civilização tem implicado um tanto de tortura (Adorno, 1995), a ideia de que agressões são brincadeiras parece desempenhar uma função encobridora da violência que seria socialmente necessária, impedindo que seja reconhecida como violência bárbara. A ideia também opera como uma racionalização dos diferentes envolvidos: guarnecendo quem pratica tais atos e não quer confrontar-se com suas intenções, seu sadismo e/ou sua orientação simplesmente destrutiva, atribuindo ao outro sobre o qual se tripudia algum desfrute (afinal, brincadeiras seriam prazerosas a todos os envolvidos) quando o desfrute é privilégio daquele que violenta e do observador, quer seja estudante, quer seja docente.

Três das seis respostas apontaram uma relação entre ser agressor e ter dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares, sobretudo a alfabetização. Em pesquisa anterior (Dias et al., 2020), as respostas mencionaram “estudantes com baixo rendimento escolar”, o que se aproxima das afirmações sobre aprendizagem nos respondentes desta pesquisa. A ênfase na não alfabetização como característica aponta um nó na escolarização de estudantes que já estão no 6º ano e que, supostamente, deveriam estar alfabetizados. Se os professores sabem que essas crianças não estão alfabetizadas e que isso pode colocá-las em situações nas quais se tornem agressoras, por que elas não são alfabetizadas pelos professores? A professora A2 aprofunda a questão apontando a visibilidade/invisibilidade destes estudantes.

Se passam despercebidos, é mais difícil atuar pedagogicamente com eles. Em pesquisa anterior com cerca de 240 estudantes da rede estadual (Dias et al., 2021), verificou-se que os estudantes não mencionados pelos colegas – os “invisíveis” – tendem a se envolver mais em situações de violência entre pares, quer como agressores ou vítimas. Esta constatação abre uma perspectiva no combate à violência que não depende de algum tipo de especialização dos professores em outra área, como a psicologia. Atuar em sala de aula para que todos aprendam o que é ensinado, alfabetizar – em

qualquer momento da trajetória escolar – são atributos pedagógicos inerentes ao trabalho docente.

Quadro 5: Quem são os agredidos?

	LP	EF	ARTES
E1	“Os mais agredidos são os mais indefesos, os mais tímidos, os que não conseguem a autodefesa imediata”.	“Geralmente os mais calados, os tidos como fracos; historicamente esse estereótipo do mais magro, ou mais baixinho, os menos hábeis, que são os corpos não idealizados masculinos, os que não sabem ou não conseguem realizar determinada atividade.” “menino e menina tidos como os mais inteligentes, mais estudiosos, mais participativos, acabam não tendo a marcação esperada da masculinidade, acabam sofrendo violência”.	“Geralmente são estudantes mais quietos e os que estão na escola para estudar, os mais tranquilos, os mais calmos e que não têm o hábito de se envolverem em brigas entre eles, geralmente esses são os perfis dos estudantes mais agredidos”.
E2	Meninas “novatas” “Os frágeis, por depressão, questões familiares (sem pai), são rejeitados e querem muito fazer parte do grupo, que não se destacam no grupo. “chatinho, mimado, frageizinhos”	“os menos habilidosos, eles são criticados, aquele que não conseguiu passar uma bola ou que levou um gol”.	“Na maioria das vezes são estudantes introvertidos, mais escondidos, mais reservados, mais estudiosos”. são estudantes esquecidos; estudantes de inclusão. Nome esquecido “Todos são os meus estudantes e precisam de alguma forma de inclusão”

Embora as respostas se refiram majoritariamente a traços de fragilidade, é diferente considerar a vítima tímida, fraca fisicamente, pouco hábil e considerá-la introvertida e estudiosa ou mesmo “esquecida” quando compreendida em situação de inclusão.

As hierarquias descritas por Adorno (1995), podem auxiliar no aprofundamento da questão. As boas notas e/ou o reconhecimento pelos professores e colegas de que é “bom aluno” colocaria o estudante no topo da chamada hierarquia escolar oficial, baseada em critérios como rendimento e frequência às aulas. Aqueles que se destacam por destreza física, força e mesmo popularidade entre os colegas estão no topo da hierarquia não oficial. EF1 e EF2, provavelmente em razão do tipo de disciplina que ministram, mencionaram o não desenvolvimento de atributos relativos à hierarquia não oficial como característica das vítimas; esse fator também está presente nas respostas de LP1 e LP2. A pouca habilidade física, a debilidade da força, como elementos que justificariam uma agressão, denotam o quanto ainda temos a força bruta como parâmetro na sociedade atual, permitindo entendê-la como bárbara, considerando a definição de barbárie como a regressão ao uso da força física quando ela é desnecessária (Adorno, 1995).

O professor EF1 menciona os e as “mais estudiosos” como vítimas, assim como A1 e A2. Aqui a menção não se restringe a ser ou não estudioso, mas refere-se também à certa introspecção associada à atividade intelectual. De fato, pesquisas como as de Phillips (2007) apontam que estudantes que se saem bem nas atividades escolares – logo, estão no topo da hierarquia oficial – são vítimas de agressões entre pares. Se esse “se sair bem nas atividades escolares” ainda mantiver alguma relação com o pensamento (é importante considerar que pode ser apenas expressão de obediência e do cumprimento de tarefas), é possível compreender a perseguição a seus representantes como fenômeno intrínseco ao progresso regressivo da civilização que visa suprimir até os vestígios de um trabalho espiritual, do pensamento, qualitativamente distinto da degradação e alienação do trabalho técnico na sociedade industrial no capitalismo tardio (Horkheimer; Adorno, 1985). Contudo, as pesquisas de Crochick e colaboradores (2018) e de Dias, Ribeiro, Carreira e Peixoto (2021) apontam que estes estudantes tendem a não fazer parte do grupo alvo de agressões. Tal ambiguidade nos leva a ponderar que a prática do *bullying*

possa estar tanto relacionada a uma forma de expressão do desprezo pela intelectualidade, como o bom desempenho pode ser considerado fator protetivo a essa forma de violência.

A percepção sobre a intelectualidade é ambígua pois mostra ser, ao mesmo tempo, digna de respeito, por aquilo que possibilita na adaptação e na superação dessa, e desprezada, por ser considerada frágil frente à força da mesma natureza que se pretende dominar para que se possa sobreviver. Essa ambiguidade frente ao intelectual – que no fascismo é eliminada, por puro desprezo a tudo o que não represente a força (Adorno, 1995) –, na escola pode colocar os que têm bons desempenhos escolares a serem invejados e desprezados pelos que não os têm; esse desempenho pode representar a valorização do que é frágil, que ao mesmo tempo é almejado e, por não ser obtido, é desprezado pelos que não o conseguem: ressentimento. Assim, quem tem bom desempenho escolar parece ser um alvo adequado daqueles que não o conseguem, e o aluno que se destaca por sua destreza e/ou beleza corporais pode ser tanto aquele que exerce a violência de formas diversas sobre os mais fracos ou um modelo que serve de contraponto ao desenvolvimento intelectual.

Também é preciso analisar o que tem sido considerado ser bom aluno de modo a ocupar o topo da hierarquia oficial. Dentro de uma sociedade cuja ideologia é baseada no mérito e na execução rápida de tarefas, a escola também passa a ser orientada nesse sentido com uma racionalidade fundada no cumprimento estatístico de metas. Nesta situação, quem se adapta e realiza as atividades propostas sem causar transtornos é considerado modelo e, talvez, seja valorizado não por sua destreza intelectual, mas pela sua capacidade em cumprir ordens de modo eficaz. Isso pode ser um traço que retira este aluno das situações de violência, uma vez que não está em evidência a introspecção intelectual, mas sim a obediência (Dias *et al.*, 2021).

A professora LP1 evoca a incapacidade de “autodefesa”. Neste mesmo sentido, LP2 fala em estudantes “mimadinhos” e “chatinhos” como potenciais vítimas. Em pesquisa anterior, em um conjunto de quinze professores, dois também culpabilizaram as vítimas pela agressão sofrida (Dias *et al.*, 2021). Aqui, as duas professoras parecem compreender que o *bullying* ocorre porque a vítima ou mesmo sua família (“depressão porque a família não tem o pai”, como explica LP2) permitiriam. Além de considerar uma questão individual,

a culpabilização das professoras de quem sofre a violência pode colaborar com sua manutenção. Em futuras atividades voltadas ao combate ao *bullying* é necessário levar em consideração que alguns docentes podem achar que a vítima merece a agressão sofrida. É uma concepção que aparece em juízos que, ao pensar os casos de violência, buscam, com certo automatismo, nos agredidos a explicação do que levou à agressão, sendo necessário construir estratégias para que suas convicções sejam refletidas.

Quadro 6: O que é necessário fazer para combatê-lo?

	LP	EF	ARTES
E1	Três esferas: A esfera federal, estadual e municipal, proporcionando apoio psicológico. Menciona a lei “para punição” do <i>bullying</i>, mas existem “falhas no sistema”; Falta conscientização e mostrar que o estudante tem direito. Trabalhar com projetos de cultura de paz dentro da escola; “inserir estudantes, fazendo com que eles aprendam a respeitar o outro, sabendo o momento de fala em uma dramatização e a ter empatia com os demais estudantes adaptando as atividades, colocando estudantes próximos a ela para que o estudante se sinta útil”.	São desenvolvidos projetos, como, violência contra a mulher, combate ao racismo e combate a todo tipo de violência. O projeto existe, mas nem todos entram nessa discussão. Inclusão na discussão de professores, famílias e setor público; menciona a necessidade de atuação em parceria com as universidades. “O vice-diretor da escola fez uma discussão sobre <i>bullying</i> com os estudantes e foi muito legal, pois proporciona um debate escolar.” “Está em questão outro modelo de sociedade.” “Escola deve ser espaço de dissenso entrar em confronto com as violências fora dela.” “A escola deve ter disposição a discutir os conflitos que passamos”.	Mudanças começando de casa. Se o filho dela fizesse <i>bullying</i>, ela também teria que tomar as próprias providências, indicando que o respeito vem, primeiramente, de dentro de casa. Medidas de socialização, conversas, atos e dinâmicas. Realizou atividades (estudantes fizeram cartazes, desenharam escreveram) após uma situação de <i>bullying</i> percebeu que o comportamento dos estudantes melhorou de forma significativa. Ressaltou que os atos de combate devem servir não apenas para estudantes, mas também para os profissionais da escola; - “mesmo com punições firmes, isso [o <i>bullying</i>] continuará.”

	LP	EF	ARTES
E2	Diz não saber. “A gente faz o nosso papel, para a aula, conversa, tenta mostrar o lado dos outros (...) Fazer uma palestra. É uma coisa tão grave e parece, de modo geral, que está piorando, eu não sei o que deve ser feito.” “Ter uma lei? Um estatuto? Estamos falando de crianças e adolescentes. Trazer mais, reflexões, debates, filmes para impactar?”	“Muita conversa e atenção aos estudantes, por exemplo na ida ao banheiro.”	“Eu acho que o papel é mais social, macro, começa da educação social, depois a família e, por último, a escola.” “É preciso saber gestar as emoções.” “Às vezes me sinto inútil, um grão de areia na praia, me sinto de mãos atadas.”

Quatro docentes (LP1, LP2, EF1 e A2) mencionam aspectos mais amplos, relativos a uma dimensão social externa à escola. Quanto a políticas públicas voltadas à questão, LP1 as concebe apenas como apoio psicológico aos professores, enquanto EF1 menciona a formação continuada de professores como uma política pública necessária. A Lei 13185/2016, conhecida como Lei do *Bullying*, é mencionada por LP1 como uma maneira de punição após a prática de tais atos. Já LP2 desconhece esta lei e se pergunta se não deveria haver algo neste sentido, o que indica a importância da difusão de informações e conhecimentos sobre o *bullying* como estratégia de combate (Bottan *et al.*, 2020; Falcão; Stelco-Pereira; Alves, 2021; Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021; Frois; Hooper; Lessa; Albuquerque, 2021; Bittencourt *et al.*, 2021). Se, de fato, a existência desse tipo de intimidação denota uma questão de formação social que ultrapassa o que se passa na escola, de outra parte, ao identificar o *bullying* apenas como um “problema social”, corre-se o risco de que professoras e professores não se impliquem – quer como adultos, quer como profissionais da educação – e nem concebam que seja papel da educação formal a realização de ações contra ele.

Quanto a propostas na e da escola, quatro professores mencionam desde ações pontuais (geralmente como reação a algum episódio violento ocorrido,

como relatam as professoras A2 e LP2) como projetos desenvolvidos na escola de duração mais longa (como os mencionados pelos professores LP1 e EF1).

Tais respostas nos fazem indagar: as escolas têm propostas coletivas e constantes voltadas a esse enfrentamento ou estamos diante de ações esparsas, dependentes da iniciativa de um ou outro profissional que geralmente ocorrem apenas após o *bullying* ser descoberto? As ações são pensadas pelos profissionais da educação, mas voltadas apenas aos estudantes ou são propostas atividades formativas para todos, adultos e jovens? O docente é visto como alguém capaz de propor e de participar de ações voltadas a essa temática? Ou isso “não é problema dele”? E, se algum professor toma a iniciativa, tem que ser “por conta própria?”

A atenção dos adultos da escola frente ao processo dos estudantes em direção a uma maioria no sentido kantiano da formação não parece, em algumas das falas, algo assumido como parte de sua profissão, tal como apontado por Adorno (1995) ao refletir sobre os tabus que pairam sobre o papel de professor. A2, ao revelar sentir-se “inútil, de mãos atadas”, assim como A1, que parece ter clareza de seu papel como mãe, mas não como professora, na atenção e inibição de práticas violentas dos mais jovens, indicam que ambas não se veem como profissionais da educação que têm sob sua responsabilidade pessoas em formação.

Isso, contudo, precisa nos conduzir à reflexão sobre o processo objetivo de erosão da autonomia docente, no sentido de que as bases objetivas para que professores se estabeleçam diante da turma como adultos e autônomos têm sido dilapidadas. Tal processo inclui desde a deterioração das condições de trabalho e remuneração, que minam a capacidade, já exígua, de o sujeito afirmar-se a garantir-se por meio de seu trabalho, até os constrangimentos pelos quais o professor passa em sua relação com o conhecimento, tendo sua autonomia com o saber posta em xeque pela obrigação de utilizar recursos que apontam para o caráter dispensável dos docentes, passando pelo controle excessivo da atuação do docente que não é autônomo na regulação da dinâmica da classe, mas, sim, tem de conviver com tentáculos invasivos das mais altas instâncias da burocracia da educação.

Contudo, a resposta de EF1 traz novos aspectos para pensar a questão, pois ele recoloca a escola no centro das ações e do debate reflexivo. Sua respos-

ta abre a perspectiva de pensar que a aula, com seu conteúdo e forma, pode ser importante locus para o enfrentamento da violência. Ao ampliar a compreensão do espaço escolar como lugar do dissenso e do constante debate para além do mero cumprimento de tarefas, o professor afirma a potência formativa do ato docente. Colaborativamente, a categoria docente pode planejar, em conjunto com estudantes e demais membros da comunidade escolar, projetos que enfrentem e problematizem a violência dentro e fora da escola.

Quadro 7: Qual deve ser o papel das autoridades?

	LP	EF	ARTES
E1	Cultura de paz. Profissionais especializados, rever e incluir isso na formação docente. Educação inclusiva como disciplina na licenciatura, pois “se isso não acontecer continuaremos tendo exclusão dentro da inclusão.”	Todos deveriam estar implicados neste espaço de discussão (professores, famílias, setor público) ter ação constante e séria de formação contínua onde houvesse espaço para discutir as diferenças, olhar no olho, discutir a universidade com os cursos de extensão”. Fez uma interrelação entre a autoridade dos professores (“a autoridade dos professores é a autoridade dos conceitos”), a autoridade dos diretores (“a autorização para o debate”) e a autoridade do grêmio escolar (“a autoridade das vivências”). Reforçou que os debates promovidos pelos professores são produtivos, “dá para fazer de uma forma interessante”.	“Está muito difícil, mesmo com autoridades fazendo ações continuará acontecendo. Mesmo com punições firmes isso continuará; até mesmo que o aluno seja suspenso tal prática será recorrente no âmbito escolar. Porque estudantes veriam que, depois de seis meses eles estão livres, então, vão continuar. Só a punição não adiantaria; só uma punição bem forte adiantaria. As mudanças devem começar a acontecer em casa.”

	LP	EF	ARTES
E2	“Quando vem uma pessoa de fora eles [os estudantes] vão ter um olhar diferente, eles param, vão ouvir e entender melhor, pois falam de outro jeito. O professor, às vezes eles não ouvem. A gestão já faz muitas coisas, o professor também é uma autoridade. Teria que ter uma autoridade maior/máxima: secretaria da educação, governo do Estado. Eu que... não sei! A gente cumpre nosso papel, prepara a aula (...) com relação as autoridades, não sei de verdade.” Elas [as autoridades] é que deveriam pensar o que é necessário”.	“Da gestão da escola? A coordenadora chama os pais, conversa com a família (...) parceria com a família fora dela a gente sabe autoridades policiais não podem entrar na escola. As autoridades policiais vêm às vezes, mais nesse caso dos ataques.”	“Sinceramente tá tão desfocado o papel (...) exercer o papel das autoridades. Não sei! A escola tem sido a maior autoridade nas vidas deles [estudantes] (...) papéis inversos/está tudo invertido. Não sei o que eles deveriam fazer em desestrutura familiar tão grande. Não sei se tem solução. E tem agora a mudança de gestão no governo estadual e eles são de outra área, gestão empresarial”.

Buscamos, inicialmente, compreender nas respostas das professoras se estas se percebem ou não como autoridades para, em seguida, identificar quem é considerado autoridade além de entender qual consideram ser o papel destas no combate à violência.

O professor EF1 adota uma perspectiva em que não apenas ele vê a si e a seus colegas como autoridades, mas articula essa autoridade (“dos conceitos”) com a dos diretores (“a autorização para o debate”) com a dos estudantes (“das vivências”). Portanto, a autoridade é a comunidade escolar e só é consequente a partir da articulação entre aqueles que compõem essa comunidade. Todos se tornam autoridades porque se implicam nas relações mutuamente reconhecidas, uma noção oposta à unilateralidade do autoritarismo. A ideia de autoridade em questão depende a diversidade e da diferença e não aponta para a supressão destas como no caso do autoritarismo. Tal modo de

conceber as diversas autoridades e suas relações interdependentes pode ser uma via importante para ações contra violências na escola. A autoridade esclarecida ou a autoridade racional, como a descrita por este professor, é tida por Horkheimer e Adorno (1985; ver também Horkheimer, 1990) como uma forma politicamente legítima de relação entre os seres humanos, e que pode levar à liberdade.

As demais respostas, contudo, referem-se à autoridade como alguém que não as próprias professoras. Cumpre investigar as bases objetivas desse processo social que conduz à autoanulação dos professores e professoras como figuras de autoridade, sendo fundamental para isso ter em conta o progressivo despreço ao trabalho docente na sociedade contemporânea, a desconfiança da figura do professor como doutrinador e mesmo a derrocada de alguns elementos, também problemáticos, que forneceram base para a sustentação do professor como “carrasco” (Adorno, 1995). LP1 e LP2 apontam para a figura do especialista, trazendo uma ideia de que a autoridade estaria em um profissional externo à escola, com uma formação específica para lidar, quer com a inclusão, quer com a violência entre pares. Há também menção a uma autoridade abstrata, colocada na esfera pública, como alguma entidade fora do âmbito escolar. Esta noção é expressa por A1, A2 e LP2.

A família aparece nas respostas de A1 e A2 como uma autoridade decida, que se “desestruturou”. Em cinco respostas, a figura do professor parece ser vista também sob essa perspectiva de uma autoridade desautorizada. Logo, as figuras adultas – dos pais, dos professores – estariam com sua autoridade em declínio dando margem a uma terceirização da autoridade, seja na figura do especialista, ou na imagem da força física representada no apelo à polícia (como faz EF2) como autoridade. Evidenciam-se nas respostas a disparidade entre a perda ou ausência de obediência à autoridade por parte dos estudantes na visão destas professoras ao mesmo tempo em que apontam para uma submissão generalizada à autoridade reificada de uma ordem irracional imposta pelo capitalismo tardio (Horkheimer, 1990) na figura do especialista externo.

A professora A2 revela um sentimento de impotência (“me sinto inútil”), dela e dos adultos em geral. Em alguns momentos da entrevista ela se coloca como mãe e não como professora. Naquele papel, ela parece saber o quê fazer,

diferentemente de quando pensa na atividade docente. Isso leva a pensar que talvez ela compreenda as questões da inclusão e da violência como algo fora de sua responsabilidade profissional não em decorrência de uma frieza, mas por estar convicta de que não é função dela. Em diferentes respostas, ela adotou jargões do plano de educação do governo estadual anterior (capitaneado por João Dória, entre 2019 e 2022) como “gestão em sala de aula”, “gestão das emoções” e “controle dos tempos”. Tal adesão remete ao que Horkheimer e Adorno (1985) identificaram como o pensamento do *ticket*, uma mentalidade que compreende o mundo em bloco, modo regredido da consciência no qual os traços do indivíduo dão lugar ao jargão, àquilo que é superficial e genérico e que culmina na reificação da consciência (Oliveira; Crochick, 2023).

Quanto à impotência, explícita na fala da professora, pesa sobre ela, na forma de sentimento de impotência, a inclinação descrita por Adorno (2015): a impotência é real, funda-se no amplo domínio social da totalidade sobre o indivíduo e, se fosse possível uma efetiva experiência com a impotência real, se os indivíduos pudessem encará-la de frente, haveria resistência, mas, na forma de sentimento de impotência, incorpora-se o sistema social novamente e dá-se um “recalque da impotência” (p. 112). Parece expressão desse recalque a tendência de deslizar da constatação da impotência à isenção de sua própria responsabilidade; um modo de negar a impotência, negando que o problema lhe diz respeito.

Considerações finais

Como síntese das entrevistas realizadas, constatamos que, embora o *bullying* tenha se tornado um vocabulário conhecido e utilizado nas escolas, para a maioria das entrevistadas a forma como ele é adotado nem sempre corresponde à sua definição conceitual (tal como cunhada por Olweus, 1993), o que indica a necessidade de que os aspectos definidores do *bullying*, as causas do fenômeno e as formas de enfrentamento podem ser abordados de modo mais sistemático nos momentos de formação de professores. Quanto às explicações para sua ocorrência bem como às medidas que elas julgam serem necessárias para seu combate, a concepção encontrada com mais frequência

parece decorrer de crenças morais e de justiça individuais, por vezes, pouco ou nada associadas à sua profissão de ensinar.

As respostas dos professores revelaram uma tendência significativa de associação entre o gênero dos estudantes e o papel de agressores ou vítimas, destacando a prevalência de estereótipos de gênero nas percepções dos docentes. Esta tendência, evidenciada principalmente na distinção entre meninos e meninas como agressores, sugere uma influência das normas de gênero na interpretação e abordagem do *bullying* no contexto escolar. Além disso, as entrevistas apontam para uma diferenciação na percepção dos professores de acordo com a disciplina lecionada, sugerindo que as exigências e expectativas específicas de cada área podem influenciar a forma como os comportamentos dos estudantes são interpretados.

O conjunto das respostas de EF1 indica que suas concepções se dão a partir da consciência de que ele fala do lugar de uma determinada classe social e profissional, também revela ter consciência das responsabilidades e limites de seu trabalho, compreendendo a si como membro de uma coletividade. Suas respostas denotam a percepção de que ele faz parte de algo coletivo que, no seu caso, expressa tanto a possibilidade de formação – dele, de seus colegas professores e dos estudantes – quanto seus impedimentos. De outra parte, alguns trechos das falas das demais entrevistadas, parecem apontar para a dimensão de reificação e alienação do trabalho dos professores em que se perde tanto a clareza como o domínio sobre o “produto” final, a educação que passa a ser oferecida como mercadoria fragmentada em disciplinas. Tal compartimentalização também pode ser observada quando as respostas dos professores de uma mesma escola dão a impressão que se tratam de classes diferentes, o que não foi o caso. Nem em momentos pontuais da escola, como os “conselhos de classe” a ideia de classe como um grupo emerge, uma vez que o ritual adotado tende a examinar, de um lado, aluno por aluno e, de outro, qual professor conseguiu ou não resolver, isoladamente, as dificuldades.

Diante do conjunto das respostas, algumas questões despontam: Qual relação está sendo estabelecida por essas professoras com o conhecimento, com as matérias que elas lecionam e a formação de indivíduos? Ao identificarem que alguns estudantes não estão alfabetizados e que isso compromete a vida escolar deles, inclusive na violência escolar, por que as professoras se

sentem pouco ou nada concernidas em interferir nesta situação? Qual tem sido o entendimento dessas profissionais sobre a chamada “cultura de paz”? Dada a terceirização da autoridade, ações como a instalação de comissões de resolução de conflito e a eleição de um profissional “orientador de convivência” podem estar contribuindo com a expectativa de que um especialista terá um saber – externo àquele produzido na escola – e que ele será a autoridade capaz de eliminar as violências?

Tal noção parece enfraquecer a possibilidade de construção de uma autoridade vinda dos saberes de todos aqueles que constituem a escola cotidianamente e, no caso da categoria docente, de uma autoridade vinda do seu conhecimento formal e de suas práticas em sala de aula. Contudo, sabemos que há uma base material para que professoras e professores sintam-se desprovidos de autoridade uma vez que a que é fundada no conhecimento está minada dentro e fora da escola. Fora, com a consolidação do ressentimento e de um crescente anti-intelectualismo na sociedade já observados por Adorno (2019); dentro, com a imposição de conteúdos aos professores em forma de cartilhas e *slides* que destroem qualquer possibilidade de criação e pensamento como atividades ligadas à profissão de ensinar, transformando-a cada vez mais em mera instrução de tarefas (Catini, 2020).

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE *BULLYING*: gênero, educação e autoridade

Resumo: A identificação e o enfrentamento do *bullying* tem sido um importante debate na e da educação escolar. A pesquisa, amparada nos estudos de Adorno, atenta para a autoridade esclarecida ou não esclarecida e para a importância da atuação docente na identificação e enfrentamento da violência escolar. Foram entrevistados seis docentes que lecionam e são formados nas disciplinas de artes, educação física e português. As respostas sobre a percepção e a análise da violência entre estudantes, a descrição das características dos estudantes que praticam e do que sofrem as agressões e o papel das autoridades, trazem estereótipos de gêneros fortalecendo a compreensão de que a atuação docente pouco ou nada pode fazer diante do *bullying*, mesmo quando identificado e associado à dupla hierarquia escolar, a oficial e a não oficial. Ainda assim, alguns trechos das entrevistas indicam que há contraposições a esses entendimentos e que as ações de enfrentamento à violência escolar podem ser encaradas como parte do exercício docente bem como de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: *Bullying*; Hierarquias escolares; Autoridade docente; Gênero; Violência escolar.

TEACHERS' CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS ABOUT BULLYING: gender, education and authority

Abstract: The identification and confrontation of bullying has been an important topic of debate in and about school education. This research, supported by Adorno's studies, focuses on enlightened or unenlightened

authority and the importance of the role of teachers in identifying and confronting school violence. Six teachers, who teach and are trained in the subjects of arts, physical education, and Portuguese, were interviewed. The responses about the perception and analysis of violence among students, the description of the characteristics of students who perpetrate and those who suffer aggression, and the role of authorities reveal gender stereotypes, reinforcing the understanding that teaching actions can do little or nothing against bullying, even when identified and associated with the dual school hierarchy, both official and unofficial. Nonetheless, some interview excerpts indicate that there are oppositions to these understandings and that actions to confront school violence can be seen as part of the teaching practice as well as the entire school community.

Keywords: *Bullying*; School Hierarchy; Teacher Authority; Gender; School Violence.

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL ACOSO: género, educación y autoridad

Resumen: La identificación y el enfrentamiento del acoso escolar han sido un debate importante en y sobre la educación escolar. La investigación, apoyada en los estudios de Adorno, se enfoca en la autoridad esclarecida o no esclarecida y en la importancia del papel docente en la identificación y el enfrentamiento de la violencia escolar. Se entrevistaron a seis docentes que enseñan y están formados en las disciplinas de artes, educación física y portugués. Las respuestas sobre la percepción y el análisis de la violencia entre estudiantes, la descripción de las características de los estudiantes que perpetran y los que sufren agresiones, y el rol de las autoridades, revelan estereotipos de género, reforzando la comprensión de que la actuación docente puede hacer poco o nada frente al acoso escolar, incluso cuando se identifica y se asocia con la doble jerarquía escolar, la oficial y la no oficial. No obstante, algunos extractos de las entrevistas indican que hay contrapuntos a estos entendimientos y que las acciones para enfrentar la violencia escolar pueden ser vistas como parte del ejercicio docente, así como de toda la comunidad escolar.

Palabras-clave: Acoso escolar; Jerarquías escolares; Autoridad docente; Género; Violencia escolar.

SOBRE OS AUTORES

Marian Ávila de Lima Dias

Psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP, pós-doutorado na Universidad Tres de Febrero em Buenos Aires, Argentina. É docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação e do Observatório da Educação da Unifesp: violência, inclusão e direitos humanos. E-mail: marian.dias@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2343-842X>.

Herik Rafael de Oliveira

Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação e do Observatório da Educação da Unifesp: violência, inclusão e direitos humanos. E-mail: herikoliveira@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5588-9132>

Patricia Ferreira de Andrade

Psicóloga e psicanalista, mestre em Educação, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação e do Observatório da Educação da Unifesp: violência, inclusão e direitos humanos. E-mail: patricia.andrade@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3658-0313>

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Sobre a relação entre sociologia e psicologia. In: ADORNO, T. W. *Ensaios sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 71-127.
- ADORNO, T. W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- BITENCOURT, M. R. et al. Variables involved in the management of school bullying: a bayesian network analysis. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 39, p. e2019079, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/QMjGZXbCZMZ9jbd4tyJ9FSc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BOTTAN, G. et al. Intervenção breve antibullying para adolescentes em escolas públicas. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 41, p. e20190336, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngen/a/rmDgBBJL7VPJsR6DNVvbMzx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- CATINI, C. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. *Blog da Boitempo*, 05 jun. 2020. (Texto em blog) Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- CROCHIK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. *Movimento-revista de educação*, n. 3, 29 jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- CROCHICK, J. L. et al. Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201710167836>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- CROCHICK, J. L. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/DxFBvMddr-9GQHkwrmGmF3r/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- DIAS, M. A. L. et al. Propostas para o combate à violência escolar: texto para gestores e professores a partir de resultados de pesquisa realizada em Guarulhos. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18mX1kOb20vR6VHqdLlqd9WG2uWIZ0imZ/view>. Acesso em 13 jan. 2025.
- DIAS, M. A. L.; RIBEIRO, M. N. F.; CARREIRA, J. L. C.; PEIXOTO, J. S. Formas de compreensão da violência escolar entre alunos na visão dos professores. In: SILVA, Pedro Fernando da; BORZUK, Cristiane Souza; GONÇALVES JÚNIOR, Gil (Orgs.) *Teoria crítica, violência e resistência*. São Paulo: Ed. Blucher, 2021. p. 161-182.
- FALCÃO, C. S. N.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e217359, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147217359>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- FROIS, T. et al. Discentes de educação física de universidades públicas conceituadas sabem parcialmente o conceito de bullying. *Journal of Physical Education*, v. 32, p. e3246, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3246>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- HORKHEIMER, Max. Autoridade e Família. In: HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica: uma documentação*. São Paulo: Perspectiva/ Editora da Universidade de São Paulo, 1990. p. 175-236.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LEVANDOSKI, G.; LUIZ CARDOSO, F. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. *Rev. Latinoam. Psicol.*, Bogotá, v. 45, n. 1, p. 135-145, jan. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342013000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mai. 2024.

MEZZALIRA, A. S. da C.; FERNANDES, T. G.; SANTOS, C. M. L. Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, p. e237016, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021237016>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, H. R. de; CROCHICK, J. L. O Antisemitismo e a Mentalidade do Ticket. *Revista Subjetividades*, [S. l.], v. 23, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v23i1.e13106>. Acesso em: 13 jan. 2025.

OLWEUS, D. *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1993.

PHILLIPS, D. A. Punking and Bullying: Strategies in Middle School, High School, and Beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 22, n. 2, p. 158-178, 2007. Disponível em : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260506295341>. Acesso em: 10 jan. 2024.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.