



Psicologia USP
ISSN: 0103-6564
revpsico@usp.br
Instituto de Psicologia
Brasil

da Silva, Pedro Fernando; Copit Freller, Cintia; de Lima Alves, Lucas Stefano; Katsumi
Saito, Gabriel
Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução
do bullying
Psicologia USP, vol. 28, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 44-56
Instituto de Psicologia
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305150432006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re^oalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do *bullying*

Pedro Fernando da Silva*
Cintia Copit Freller
Lucas Stefano de Lima Alves
Gabriel Katsumi Saito

Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia da Aprendizagem,
do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Orientados pela Teoria Crítica da Sociedade, analisamos o conteúdo de entrevistas de 17 professores de cinco escolas públicas paulistanas acerca do que produz o *bullying* e do que deve ser feito para reduzi-lo. Identificamos três categorias de respostas: as que expressam consciência crítica a respeito de sua produção e redução; as que denotam engajamento em relação a seu combate, mas consciência restrita a respeito de suas causas; e as que apresentam consciência restrita em ambos os casos. Como a consciência fragilizada se destacou na maioria dos casos, concluímos que ampliar ações destinadas à formação conceitual a fortaleceria junto a profissionais que se propõem a enfrentar esse tipo de violência, quer seja por meio da intervenção direta, do desenvolvimento de pesquisas ou da proposição de políticas públicas.

Palavras-chave: Teoria Crítica, *bullying*, consciência, professores, escola.

Introdução

Em um proeminente ensaio de 1959, o pensador frankfurtiano Theodor W. Adorno referiu-se à crise da formação cultural, que constataria como sendo parte importante das condições psicossociais que favoreceram a ascensão do nazifascismo, para argumentar que sua necessária superação não seria possível sem um diagnóstico preciso dos fatores que a produziram e do subsequente desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito do alcance de seu impacto destrutivo. Segundo ele, apesar de se expressar principalmente no âmbito educacional, essa tendência regressiva poderia expandir-se e se instalar na totalidade social; não se esgotaria nas limitações apresentadas pelas instituições e métodos pedagógicos, atingindo o cerne do processo de formação psíquica e cultural dos indivíduos.

Transcorridas mais de cinco décadas da análise elaborada por Adorno (1959/1986), deparamo-nos com desdobramentos potencialmente mais destrutivos da crise da formação cultural; dentre eles, destacam-se o recrudescimento da violência escolar e o surgimento de novas formas de hostilização, ao mesmo tempo pouco espontâneas e fortemente caracterizadas pelo alto potencial de mobilização emocional. Ainda que a ameaça de repetição da barbárie nazifascista não esteja em discussão, o crescimento explícito da violência em âmbitos da vida social outrora salvaguardados nos alerta para os limites da democracia

típica da sociedade capitalista, que produz o que é antide-mocrático a partir de suas próprias instituições formais. A escola brasileira não somente tem fracassado em garantir a apropriação crítica da cultura, mas tem sido cenário para a propagação de formas de violência daninhas a seu cultivo.

Dentre as expressões da violência que assolam a escola, o *bullying* se destaca por incidir em uma faixa etária – infância e adolescência – em que a educação melhor poderia influir positivamente, e possuiu características que, em razão de sua semelhança com os dispositivos psíquicos acionados pelo fascismo, despertam grande preocupação social. Semelhante à pseudoformação com a qual se relaciona intrinsecamente, decorre de uma complexa constelação de fatores, dispostos irregularmente nos diversos âmbitos da vida dos agressores, das vítimas e dos demais participantes das inúmeras situações cotidianas relacionadas às formas de intimidação, hostilização e cerceamento que o constituem. Pretendemos analisar a importância da consciência a respeito de alguns dos fatores que o determinam – principalmente da instituição escolar, da totalidade social e da dimensão psíquica individual.

De modo semelhante a nosso empenho, em sua análise dos fatores psicológicos e sociais relacionados ao *bullying*, Crochík (2012) também destacou elementos dessas três dimensões. Analisou a dupla hierarquia presente na escola – a que se relaciona com o desempenho intelectual e a que se fundamenta na força física –, a personalidade autoritária e as variações da autonomia diante da autoridade. Conforme compreendemos, esses fatores são expressões de esferas comumente negligenciadas na análise da

* Endereço para correspondência: pedrofernando.silva@usp.br

violência escolar e sem os quais as explicações a respeito das causas do *bullying* podem reduzi-lo a motivações psicológicas individuais ou a um efeito mecânico de problemas relacionados à psicodinâmica da família e à desagregação comunitária.

Entendemos que o *bullying* não é reflexo de problemas psicológicos próprios do âmbito pedagógico, mas compreende aspectos institucionais relacionados à escola e ao conjunto das organizações que regulam a vida social, elementos psicodinâmicos presentes nas relações familiares e grupais, e a totalidade social que se efetiva em cada elemento particular que a constitui, exercendo, com isso, forte pressão sobre os indivíduos e as instituições sociais desenvolvidas sob sua influência. Por essas razões, pode-se dizer que o enfrentamento desse novo regulador das relações estabelecidas por crianças e adolescentes no contexto escolar ainda representa um grande desafio para toda a sociedade. Nesse sentido, a pesquisa acerca de sua dimensão psicossocial representa a esperança e o risco de uma crítica direcionada ao indivíduo: o risco da distorção ideológica, de se responsabilizar as vítimas pelos infortúnios a que foram submetidas, com isso negligenciando os diferentes níveis de agressão engendrados pela sociedade hierarquizada; e a esperança de que a denúncia do enfraquecimento do indivíduo, ora representado pela recaída na barbárie efetivada pelo *bullying* – a qual, apesar de sua especificidade em tempos de democracia formal, representa, também, continuidade em relação às expressões da barbárie efetuadas pelos totalitarismos que assolaram a Europa na primeira metade do século XX –, possa despertar a necessidade de reflexão sem a qual a individualidade não se sustenta.

Diante da necessidade de compreender a contradição propagação da violência escolar, a ênfase no processo de formação do indivíduo destaca-se por permitir-nos adentrar a malha da pseudocultura. Distintamente das restritivas referências ao indivíduo que o elevam à categoria explicativa unívoca, em geral, concluindo-se com sua responsabilização, o giro para o sujeito proposto por Adorno (1967/2000c), o qual tomamos como referência para esta análise, compreende o reconhecimento dos limites socialmente impostos à constituição da individualidade. Nesses termos, o conceito de indivíduo formulado por Horkheimer e Adorno (1956/1978) pode ajudar-nos a situar o *bullying* como um tipo de violência que, além de suas características já bem descritas pela literatura especializada (Fante, 2011; Plan, 2010)¹, afeta o âmago do processo de formação do indivíduo, constituindo um tipo de cerceamento que é impeditivo da diferenciação

indispensável ao desenvolvimento das disposições de espírito necessárias à convivência pacífica com o diferenciado (Adorno, 1969/1995b) e ao exercício de um nível básico de autonomia, sem a qual a democracia não é possível. De um lado, essa forma de agressão intencional e sistemática, cometida por crianças e jovens a seus pares, já é indicativa da inscrição psíquica precoce da destrutividade social; de outro, seu efeito imediato é a limitação da necessária expressão de características humanas essenciais, como a fragilidade, o medo e a diferença. Composto por elementos psíquicos regressivos, mas também por contextos institucionais contraditórios, bem como pela mediação social, o *bullying* compreende processos psíquicos individuais, como a agressão, a apatia e a crueldade; processos ligados às instituições e às organizações, nas quais tanto as vítimas quanto os agressores estão inseridos, e por meio das quais obtêm sua formação psíquica e cultural, além de sua sobrevivência psíquica e material; e, principalmente, por processos sociais complexos, nos quais a determinação social se efetiva em situações concretas de exigência de adaptação a relações hierarquizadas, ameaça de exclusão social e privação dos benefícios da civilização, e no ajustamento a padrões de conduta mediados pela totalidade social, os quais, em conjunto, determinam tanto as limitações quanto a potencialidade da convivência sem agressão.

Em um aforismo redigido em 1935, Adorno (1951/1993) declarou: “No fascismo, o pesadelo de minha infância se concretizou” (p. 169). Com essa impactante afirmação, pôde revelar o caráter histórico do fenômeno que ora denominamos *bullying*, bem como sua incidência em um ambiente aparentemente muito distinto do que é típico nas escolas analisadas. Sua lembrança da agressão presenciada durante a infância, cometida por cinco colegas de escola que espancaram outro considerado traidor da classe por ter se queixado ao professor, levou-o a afirmar: “A irrupção do Terceiro Reich surpreendeu, decerto, meu juízo político, mas não minha predisposição inconsciente ao medo” (p. 169). Esse episódio nos remete a duas importantes características do *bullying*: (i) apesar das variações socioeconômicas dos distintos ambientes, as tendências destrutivas presentes na totalidade social se manifestam nas relações cotidianas, constituindo uma condição cultural que tende a se inscrever na experiência de cada um como uma marca indelével; (ii) a intimidação sistemática, típica do *bullying*, possui parentesco com outros fenômenos já observados na história humana, mas sua afinidade com o fascismo se destaca. Certamente, a análise tanto dessa quanto de outras formas de violência não pode prescindir, quer da crítica à supremacia da dominação, presente no contraditório processo do esclarecimento (Horkheimer & Adorno, 1947/1985), que assim como representou a possibilidade de realização da dignidade humana também constituiu a base para as inúmeras formas de subjugação observadas ao longo da história, quer da consciência de que quaisquer tentativas de justificar a violência como natural tendem à ideologia. Vislumbramos um conceito de *bullying* que considera a identidade entre os propalados casos de

¹ Fante (2011) refere-se a uma definição de *bullying* já universalmente estabelecida: “é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem nenhuma motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*” (p. 28-29).

agressão e constrangimento, tão frequentes no cotidiano escolar de crianças e jovens brasileiros, e o atual estágio de deterioração das relações humanas sob a determinação do capitalismo tardio. Atentos a esse aspecto, Crochík et al. (2014) consideraram que negligenciar a determinação social poderia resultar em distorção ideológica: “Na medida em que dissocia o particular do todo com o qual se relaciona dialeticamente, a cisão entre escola e sociedade reproduz a violência do todo, tendendo a tornar natural a determinação social” (p. 115).

Atualmente, as relações sociais, sobretudo no seio das organizações, são marcadas por preconceitos, estereótipos e impedimentos à comunicação e à convivência cotidianas, caracterizando a redução da possibilidade de se ter experiências. Como as relações escolares também apresentam esses traços, o estudo acerca do modo como essa forma de regressão interfere nos objetivos da escola torna-se central. Se, tal como definido pelas políticas públicas de educação vigentes no Brasil, a escola visa à formação de sujeitos autônomos, não se pode ignorar que a esfera da consciência é central para a compreensão das contradições que apresenta atualmente. É somente mediante a consciência que se poderá perceber e enfrentar a constante estimulação social à violência e à frieza expressadas de maneira direta no *bullying* e disseminadas nas relações sociais em geral. Adorno (1967/2000d) argumentou que pensar equivale a fazer experiências intelectuais; disso depreende-se que o cerceamento provocado pelo *bullying*, à medida que prejudica a experiência, afeta inclusive a esfera do pensamento, essencial ao desenvolvimento da autonomia.

Em consonância com a análise de Adorno (1962/2000a) acerca da relação entre a experiência intelectual e a capacidade de reflexão a respeito da realidade na qual se está inserido, a delimitação da consciência como objeto de análise implica em reconhecer sua importância central para a formação dos alunos e em averiguar sua posse pelos professores, a qual, segundo ele, ainda é possível a despeito da pressão econômica sobre a maioria: “. . . não chega a ser tão insuportável de modo a impedir a consciência de si e a autorreflexão do objeto . . .” (p. 72). Portanto, interessados em averiguar a condição da consciência no processo de formação escolar e, sobretudo, sua potencialidade de resistência ao *bullying*, elegemos, como elementos importantes para a análise do material empírico selecionado, os processos de consciência e de autoconsciência – expressões da consciência crítica –, bem como sua relação com a subsequente possibilidade de propor e efetivar ações de enfrentamento. A consciência dos professores em relação aos fatores implicados, inclusive em relação às dimensões institucional e social, na produção e na redução dessa forma de violência escolar, destaca-se por se constituir como um importante elo entre a percepção objetiva do fenômeno e a proposição de medidas efetivas para a sua superação.

Em um estudo empírico sobre a percepção e intervenção de professores em relação ao *bullying* em sala de aula, Silva et al. (2013) concluíram que muitos professores

observados “apresentaram um conhecimento fragmentado em relação à definição de *bullying*, bem como de suas principais características” (p. 134) e, em razão disso, confundiam-no com brincadeiras típicas da faixa etária ou com agressões esporádicas. Em consequência da fraca elaboração conceitual, a postura dos professores em relação ao *bullying* também é prejudicada, pois adotam medidas muito restritas, em geral circunscritas ao contexto específico em que ocorreram, ou encaminham os envolvidos para a direção da escola, a qual, quando não tem um projeto institucional de enfrentamento a esse tipo de violência, acaba por tomar medidas igualmente limitadas. As conclusões a que os autores chegaram fortalecem a nossa hipótese, pois indicam que o nível de compreensão do *bullying*, dos fatores implicados em sua produção e em suas formas de expressão, afeta a qualidade das intervenções realizadas.

Representantes centrais dessa instituição, cujo objetivo declaradamente defendido é a formação cultural de crianças e jovens, os professores também participam dos processos sociais violentos que eclodem no cotidiano escolar. Contudo, as especificidades dessa imbricação nem sempre são tratadas com a clareza necessária, pois comumente são objeto de tabus que as obscurecem; em muitos casos, os professores são percebidos de modo distorcido pelos alunos, pela comunidade e por eles próprios. Ao analisar os tabus que pairam sobre o magistério, Adorno (1965/2000b) discutiu “a sedimentação coletiva de representações” que se conservam “como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais” (p. 98). Dessa análise destacam-se três importantes aspectos da relação pedagógica: a intensidade emocional do contato professor-aluno, que pode propiciar a experimentação de conflitos que envolvem processos de identificação e de frustração, incluindo-se processos atinentes à formação das instâncias intrapsíquicas e à consolidação de ideais psíquicos, que são momentos essenciais para o desenvolvimento da personalidade e para a aquisição da individualidade; o risco de que condutas autoritárias ou excessivamente permissivas manifestadas por professores possam comprometer a finalidade da escola, posto que as possibilidades de formação cultural têm se tornado cada vez mais esparsas em contextos marcados majoritariamente por relações de hostilidade; e o risco de consumação de uma tendência que transforma professores em vendedores de conhecimento, restringindo-lhes o contato humano espontâneo com os alunos. A extensão da frieza própria das relações mercantis ao campo da formação traz consigo a falsa impressão de que o operacionismo técnico equivale à objetividade, o que pode fortalecer a negação da subjetividade. Os professores se destacam por sua relevância na formação de crianças e jovens, porque, não obstante o declínio da autoridade na família e na escola, ainda são percebidos como modelos, de modo que seu nível de consciência e sua subsequente capacidade de autorreflexão mantêm-se como mediações fundamentais para que a relação que as crianças e jovens estabelecem com eles ultrapasse o nível da identificação cega e promova

o fortalecimento da racionalidade. Aprisionados à relação formal com a escola e à burocracia organizacional que permeia todas as instituições sociais, os jovens não têm condições de resistir ao que Adorno denominou (1959/1986) “ubiquidade do espírito alienado”, na qual permanecerem privados do que seria essencial para a constituição da subjetividade: a experiência e o conceito. Não obstante, sem que consigam perceber sua importância para a formação, os professores também permanecem subordinados aos ditames da pseudoformação.

O estudo de Lobato e Placco (2007) sobre as concepções de professores acerca da violência escolar também corrobora com nossa argumentação. Indica que a violência manifestada na escola inclui aquela de que a escola é protagonista e que, por vezes, se manifesta de forma sutil na relação burocratizada que os professores mantêm com seus alunos. Para os autores, a prevenção à violência na escola depende de que os professores estejam preparados para identificá-la e de que reconheçam os limites impostos à sua profissão. Apesar de compreendermos distintamente que os professores não podem ser responsabilizados pela violência que reproduzem na relação com os alunos, pois ela deve ser atribuída ao sistema educacional que não lhes permite exercer seu ofício com autonomia, sua argumentação vai ao encontro da nossa no que concerne à infiltração da violência no contexto escolar e à constatação de que há diversos prejuízos decorrentes da burocratização do trabalho docente – inclusive o empobrecimento da consciência.

É somente a consciência clara de que são representantes e também vítimas das contradições da instituição escolar e da sociedade opressiva, as quais determinam seu âmbito de funcionamento, que permitiria a eles desenvolver outro nível de compreensão da violência escolar, inclusive a percepção de sua parcela de responsabilidade na reprodução da violência social e institucional, bem como a potencialidade dos professores para produzir resistência à sua propagação. No que diz respeito ao *bullying*, é essencial que os professores contenham esse elemento central da formação – a consciência –, pois é somente mediante a consciência de seu papel que lhes será permitido compreender sem subterfúgios a produção da violência escolar.

São muitos os fatores que limitam a consciência, principalmente quando se tem em questão a produção e a reprodução das diversas formas de violência na escola. Portanto, quer o reconhecimento da importância dos educadores para o enfrentamento ao *bullying*, quer a conscientização produzida pela escola, como autoconsciência de suas contradições e como produção da consciência social, são essenciais para que a escola cumpra seu papel de desbarbarização. Assim, estaria diretamente comprometida com o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão, possibilitando a resistência à barbárie (Adorno, 1965/2000b), que, por vezes, se apresenta sob a forma de maldosa brincadeira.

Para os propósitos deste artigo, empenhamo-nos em averiguar se os professores interpelados acerca do *bullying* apresentavam consciência do modo como a escola participa

da reprodução da barbárie e, conforme a potencialidade aqui indicada, de sua importância para a desbarbarização. É à medida que a escola adquire consciência dos fatores que contribuem para o surgimento do *bullying*, inclusive aqueles diretamente vinculados à instituição escolar, que, então, se torna possível que ela cumpra sua função de desbarbarização. Nesse sentido, a delimitação da percepção que os professores têm de si mesmos, de sua implicação na produção e na redução do *bullying*, bem como de sua importância para a formação cultural em um contexto socioeconômico contraditório, consiste em elemento empírico valioso para se avaliar o efetivo potencial de enfrentamento. Para tanto, buscamos apreender esses aspectos a partir de considerações, reflexões e comentários dos professores a respeito das causas do *bullying* e das ações que, segundo eles, podem ser efetuadas para reduzi-lo. Diante disso, estabelecemos como objetivo analisar a consciência manifestada por professores do ensino público paulistano a respeito dos processos de produção e de redução do *bullying*; e analisar os elementos de consciência presentes nessas ponderações individualmente elaboradas e manifestadas nas respostas às questões que lhes apresentamos. Em conjunto, as ponderações examinadas revelam indícios da presença, ausência ou fragilidade da consciência.

Assumimos como hipótese que uma consciência suficientemente consolidada, objetivada nas ponderações dos professores a respeito dos processos de produção e de redução do *bullying*, garantiria substancialidade à análise e propiciaria melhor consistência às propostas para o enfrentamento e redução do *bullying*, de modo a permitir considerações mais elaboradas e críticas a respeito do entrelaçamento entre as dimensões individual, institucional e social. Seria uma consciência crítica acerca da importância e dos limites das ações de enfrentamento a um tipo de violência que se sustenta em tendências socialmente consolidadas e não pode ser superada somente a partir de si mesma: o *bullying* é expressão de uma sociedade contraditória e altamente hierarquizada, que exige ajustamento a relações frias e competitivas, e somente poderá ser efetivamente superado mediante a transformação radical das condições objetivas que ora o engendram.

Método

Participaram como sujeitos desta pesquisa 17 professores com idade entre 24 e 60 anos – todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido² que visava lhes garantir o anonimato. Três deles lecionavam português, dois eram de matemática, um de ciências, cinco de artes, e seis de educação física, vindos de quatro escolas públicas municipais e de uma escola pública estadual, todas de ensino fundamental e localizadas no município de São Paulo. Três dessas escolas localizam-se na região

2 O projeto do qual fazem parte os dados coligidos – “Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade” – teve o protocolo de pesquisa nº 066-2011 aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-SP em 28 de março de 2011.

norte da cidade e outras duas na região oeste. Apesar da grande variação dos padrões socioeconômicos, o índice de desenvolvimento humano dos distritos onde essas escolas estão localizadas variou de 0,65 a 0,92, ou seja, de média-elevada a elevada (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada & Fundação João Pinheiro, 2014). Optamos por coletar os dados de nossa amostra somente em escolas públicas porque primamos por garantir uma amostra mais homogênea. Certamente, seria desejável que novas investigações pudessem complementar os dados aqui apresentados com outros obtidos com escolas privadas, confrontando-os e averiguando suas especificidades.

As duas questões analisadas neste artigo – “por que o *bullying* ocorre?” e “o que é necessário fazer para combatê-lo?” – fizeram parte de uma pesquisa mais extensa, com outras questões e técnicas variadas. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, com cada professor separadamente. Como se optou por não gravá-las, todos os registros ocorreram por meio de anotações realizadas pelos entrevistadores; dessa forma, o material coletado e analisado foi considerado também com base na apreensão dos entrevistadores, buscando-se obter objetividade sem se negar a distância entre sujeito e objeto. Dentre os elementos teóricos que nos inspiraram para esse delineamento do método, destaca-se a ponderação de Adorno (1951/1993) a respeito da inversão dos conceitos de subjetivo e de objetivo, instaurada pela filosofia positivista. Conforme argumentou, os juízos que dispensam o conhecimento convencional e se colocam em relação direta com o objeto, portanto, os que são efetivamente objetivos, quando compreendidos em consonância com o positivismo e com a indústria cultural – “cuja objetividade é calculada pelos sujeitos organizadores” (p. 60) – são desqualificados como subjetivos demais. Conforme compreendemos e procuramos aplicar no método desta pesquisa o registro elaborado a partir das anotações dos pesquisadores constituiu procedimento adequado ao confronto com o objeto de estudo, permitindo-nos vislumbrar, por meio da reflexão suscitada pelas indispensáveis impressões dos pesquisadores, o que é efetivamente objetivo.

Análise e discussão dos dados

Concentramos a análise no conteúdo das respostas dos professores – em suas ponderações e reflexões sobre os temas que lhes apresentamos –, averiguando elementos que denotassem consciência crítica acerca da produção do *bullying* e das possibilidades de intervenção nas situações em que ocorre. Compreendemos que, ainda que não tenham sido formuladas perguntas que circunscrevessem a percepção ou a consciência como categorias sobre as quais os sujeitos deveriam se manifestar diretamente, as questões a eles apresentadas permitiram-lhes elaborar suas respostas com os elementos que julgaram mais relevantes, havendo, em todos os casos, a possibilidade de manifestarem a percepção que têm do *bullying* e de sua

participação nos diversos níveis de sua produção e enfrentamento. Esperávamos que as respostas mais consistentes analisassem o *bullying* de maneira crítica, considerando fatores individuais, institucionais e sociais, sem negligenciar a implicação dos professores que, além de serem parte dessa mesma sociedade, cuja organização favorece diversas formas de agressão, também são representantes e protagonistas diretos das instituições educacionais nas quais estão inseridos e a partir das quais formularam suas respectivas respostas.

Elaboramos três categorias, por meio das quais pretendemos que a análise e a exposição dos dados constituíssem um único processo, composto pela organização sintética do grande volume de material empírico coletado e sua subsequente interpretação teórica:

- 1ª – respostas que expressaram consciência a respeito da produção e da redução do *bullying*;
- 2ª – respostas que denotaram engajamento dos professores em relação ao combate ao *bullying*, mas consciência limitada a respeito de suas causas;
- 3ª – respostas que não apresentaram indícios de consciência a respeito da produção e do enfrentamento ao *bullying*.

Ao categorizar as respostas, intentamos apreender a condição contraditória da consciência nos processos sociais contemporâneos, considerando-se seu enfraquecimento objetivo e as possibilidades de que se afirme como resistência diante das tendências regressivas determinadas pela totalidade social. Esperamos que, dessa forma, esse complexo processo cognitivo e político-social não seja reduzido sob a suposição de que os elementos operacionais seriam os únicos que possibilitariam sua descrição factual e imediata (Antunes & Zuin, 2008); antes, pretendemos que nossas reflexões permitam considerar o modo como as respostas elaboradas para as questões apresentadas se relacionam com as concepções expostas na introdução, permitindo-nos conhecer seus respectivos alcances e limites (Crochík, 2012; Crochík et al. 2014).

Respostas que expressaram consciência a respeito da produção e da redução do bullying

Foram incluídas nesta primeira categoria: os professores de matemática da escola E, de artes da escola B, e de português da escola C. As considerações nela expressadas confirmaram nossa hipótese de que o entendimento amplo e crítico a respeito da produção dessa forma de violência escolar se apresentou sempre acompanhado de propostas bem estruturadas destinadas à sua redução, as quais levavam em conta o papel e a participação dos professores, remetendo à sua responsabilização, bem como à da família e à do indivíduo. Vale observar que a determinação social do

bullying fundamentou o entendimento de que ele está associado à violência que emana da estrutura da sociedade e se materializa nas relações sociais que ela fomenta. Essas elaborações articulam um considerável conjunto de aspectos e dimensões da produção do *bullying*, abarcando elementos fundamentais para a sua compreensão crítica, bem como das possibilidades de elaboração de propostas e do engajamento em intervenções que se oponham a ele.

Nas respostas das professoras de matemática e de português se destaca a relação do *bullying* com valores característicos da totalidade social, como o egoísmo e o individualismo. Conforme sugeriram, esses valores são reproduzidos em diversas instâncias e instituições, sendo propagados tanto pela família, por meio de brincadeiras violentas e preconceituosas, quanto pela escola, por meio da violência física e emocional rotineiras. Ainda foi ressaltado por elas que esse ideário aparenta ser uma tendência social originada da própria organização da sociedade: “o sistema se impõe”. Constituindo-se como uma mediação onipresente na história individual dos jovens em processo de formação, a ameaça destinada à exigência de adaptação corrobora com a reprodução de valores sociais nos quais as pessoas não se reconhecem. Nesse sentido, revela o empobrecimento dos sujeitos, resultante da relação contraditória com a totalidade social opressiva (Adorno, 1955/2004).

Esses profissionais consideram o contexto escolar como fator constitutivo do *bullying*, inclusive admitindo que certas práticas dos professores poderiam reforçá-lo. Conforme indicaram, isso se verifica em situações nas quais os próprios docentes usam apelidos para se referirem aos alunos – o que, segundo os professores de matemática e de artes, nega a identidade do outro. Ao desenvolverem esse tipo de ponderação, na qual expressaram preocupação com o modo como participam do processo, demonstraram possuir autoconsciência a respeito de seu papel diante das particularidades do magistério e dos desafios da formação. Demonstraram perceber sua própria implicação nos acontecimentos da escola e também expressaram consciência social a respeito da interdependência entre indivíduo e sociedade. Apresentaram consciência de que se deve cobrar de si mesmo uma posição de resistência às relações hostis, denunciando que aceitar a violência como se fosse mera brincadeira ou banalidade cotidiana já é uma forma de reafirmá-la.

Outro aspecto indicado nessas respostas foi o de que o aluno que pratica essa forma de violência frequentemente quer se impor, e acaba tendo um desempenho escolar baixo – o que, segundo compreendemos, relaciona-se com a dupla hierarquia escolar: aquela que se estrutura oficialmente a partir do desempenho intelectual e a que se expressa como hierarquia não oficial, calcada no uso da força física (Adorno, 1965/2000b). A esse respeito, ao observar a crítica implícita na recusa de muitos alunos a aceitarem o sofrido processo educacional, representado pela figura do professor, Adorno destacou a confluência entre o fracasso do processo educacional na cultura contemporânea e o fortalecimento da dupla hierarquia, que

foi amplamente explorada por forças destrutivas como o fascismo. A definição de *bullying* adotada pela literatura especializada (Fante, 2011; Plan, 2010) indica se tratar de um fenômeno marcado por evidente disparidade de forças, que pode se manifestar, entre outros meios, no recurso à diferença de força física individual para fins de coação, na utilização da astúcia para humilhar e dominar o mais frágil ou em formas de vinculação e organização grupais que demarcam agressivamente os âmbitos do *in-group* e do *out-group*. As respostas desta categoria destacaram como causas sociais do *bullying* a facilitação e potencialização da violência decorrente do modo como os alunos se organizam em grupo. Inclusive, mencionaram que o recurso à violência está relacionado à fragilidade do Eu, o que remete à regressão psíquica amplamente discutida por Adorno (1955/2004) como um processo socialmente determinado.

Nas ponderações a respeito do enfrentamento a esse tipo de violência, a reflexão sobre a implicação do professor e da direção da escola foi recorrente. Os entrevistados manifestaram preocupação com o desenvolvimento de um trabalho sistemático e amplo dirigido às suas causas. Uma das professoras mencionou que resultados positivos poderiam ser obtidos por meio da não desistência: “. . . é preciso ser persistente, ser contínuo”. Ações como diálogos constantes, conversas individuais, campanhas, assembleias e demais políticas de enfrentamento foram mencionadas como exemplos desse conjunto de propostas. Além disso, eles enfatizaram a importância de ações favoráveis à reflexão e à consciência, e criticaram intervenções como a imposição vertical de valores e as que se limitam a “falar, falar e falar . . .”. Essa postura crítica também foi observada na análise desenvolvida pela professora de português que, ao relacionar o *bullying* à reprodução de formas de relacionamento interpessoal caracterizadas pela intensa hostilidade, concluiu que “com boas relações, o *bullying* não vai existir”. Nessa perspectiva, relacionou a incidência do *bullying* à qualidade das relações interpessoais, o que condiz com o entendimento de Adorno (1959/1986) a respeito do potencial regressivo da socialização da pseudoformação.

A necessidade de se estabelecer um clima institucional contrário à propagação da barbárie (Adorno, 1967/2000c; 1965/2000b) também foi enfatizada nessas respostas, sobretudo, no apontamento de que não se pode desistir da proposta de que a escola seja um espaço para formar cidadãos. O professor de artes da escola B destacou que os professores precisam ter consciência de seu poder de “quebrar a vida do menino no meio”, para, então, pensarem as relações violentas e as dinâmicas institucionais instaladas: mesmo sustentado por determinações sociais, o *bullying* pode e deve ser enfrentado pela escola. Ao afirmar que os professores não podem encarar o *bullying* como se fosse um comportamento normal, demonstrou preocupar-se com a necessidade de evitar a propagação da violência. Criticou o uso meramente formal e burocrático de livros de registros, envio de bilhetes para os pais e suspensões. Sua autoconsciência se manifestou também no entendimento

de que, além de se contrapor à exclusão do aluno, cabe reconhecer a importância do professor.

O modo como cada entrevistado pôde incluir a si mesmo ou o corpo docente do qual é representante nessas propostas e intervenções destinadas ao enfrentamento e à redução do *bullying* – como parte da força necessária para efetivá-las – ajudou-nos a distinguir, dentre as ponderações dos entrevistados, aquelas que apresentavam consciência a respeito da importância do professor no cotidiano escolar e outras que o remetiam a uma inserção alienada no processo formativo. No caso das respostas classificadas nesta primeira categoria, constatamos que houve fortes exemplos do reconhecimento dessa importância. Mesmo que nenhuma delas realizasse plenamente a consciência crítica, conjuntamente, apresentaram indícios preciosos de consciência a respeito da produção e das causas desse fenômeno; não o reduziram a um aspecto isolado ou desvinculado do âmbito institucional e do contexto social e histórico.

Respostas que denotaram engajamento em relação ao combate ao bullying, mas consciência limitada a respeito de suas causas

As respostas classificadas nesta categoria exprimem perspectivas de entendimento acerca do *bullying* caracterizadas pela ausência de apreciação crítica dos diversos fatores que o constituem, e representam elaborações que explicaram suas causas por meio de aspectos pontuais que o reduzem a efeito de sua determinação direta.

O caráter aparentemente contraditório desta categoria, composta por 11 das 17 entrevistas, se destacou como dado central para a nossa discussão, pois compreende a limitação da consciência acerca da produção do *bullying*, em contraste com a participação em intervenções pontuais destinadas ao seu enfrentamento. O fato de se tratar de uma categoria caracterizada precisamente pela ausência da consciência gerou grande dificuldade para expormos o que há de comum em respostas que expressam, justamente, uma compreensão fragmentada a respeito das causas do *bullying*, além de posicionamentos e apreciações que responsabilizam determinadas causas – atores, situações e instituições – de forma isolada. Por exemplo: a família, a comunidade e as disposições psíquicas individuais são referidas sem a devida articulação, com dimensões mais difusas como a vida cotidiana, a cultura ou a totalidade social. Essa característica os mantém nesta categoria porque reduz o entendimento acerca do que produz o *bullying* a apenas parte do que o determina, sem relacioná-lo com outros fatores igualmente importantes, não somente para o correto entendimento de suas causas, mas, principalmente, do que poderia ser feito para efetivamente reduzi-lo.

Ainda que as ações pontuais, centradas em uma compreensão parcial do *bullying*, possam constituir recursos importantes para seu enfrentamento, sem a consciência de que a erradicação das diversas formas de violência extrapola o âmbito de sua manifestação imediata, dificilmente poderão constituir avanços na luta por sua redução.

É preciso considerar que não há como efetivamente superar o *bullying* sem que, simultaneamente, ocorram transformações substanciais na estrutura da sociedade que o estimula como uma espécie de *ethos* existencial: a competitividade, a virilidade, a coesão grupal, a valorização da força etc. Quando se trata de processos sociais nos quais a sociedade se converteu na principal força propulsora da violência, produzindo-a a partir de sua própria estrutura, torna-se imprescindível que intervenções voltadas ao seu enfrentamento expressem um nível adequado de autoconsciência, pois somente ela permitirá, pelo confronto entre a produção e o controle da violência, tratar o tema para além de uma perspectiva repressiva, calcada no interesse engendrado pela dominação social. Todavia, em nenhuma das entrevistas desta categoria os professores reconheceram suficientemente a escola como um dos elementos responsáveis pela produção desse tipo de violência.

Os professores de educação física e de ciências da escola A apresentaram considerações pouco consistentes a respeito das causas do *bullying*, sobretudo por atribuírem forte importância à imaturidade dos alunos; indicaram que a produção do *bullying* se relaciona a uma formação psíquica precária, manifestada, por exemplo, na dificuldade de convivência com o diferente, na imaturidade e na insegurança em relação à vida escolar. A resposta do professor de educação física foi emblemática: “temos dificuldade em conviver com o diferente, com tudo aquilo que não se assemelha a minha própria identidade”. Da mesma forma, o professor de ciências também indicou haver “grande insegurança” nos agressores, que buscam, por esse motivo “constitucional” de sua personalidade, afirmar sua superioridade por meio de provocações aos que supõem serem mais frágeis. Apesar de serem importantes, esses elementos configuram uma explicação parcial e pretensamente unívoca; indicam uma percepção do *bullying* condizente com concepções deterministas. Na medida em que não reconhecem que a fragilidade do Eu está relacionada aos processos sociais contraditórios, ela sequer pode ser enfrentada, inclusive, pelos alunos a quem é imputada, tornando-se um elemento blindado e, por isso, favorável à intensificação da violência.

Nessa linha, o professor de artes da mesma escola delimitou como causas do *bullying* a introversão, o medo e a fragilidade dos alunos vítimas dessa violência: “alguns alunos são quietos, fechados, introvertidos e não se defendem das agressões”. Atribui-os às vítimas como elementos explicativos desarticulados do contexto social que os produz, assim como também a necessidade de submeter os mais frágeis, justificando a hierarquia social por meio de conteúdos psicológicos. Pode-se dizer que ele acertou em indicar a relação dessas disposições psíquicas com o *bullying*, mas errou em não as relacionar com a vida social. Se, conforme foi indicado por Adorno (1967/2000c), o medo e a fragilidade são objetivos e decorrem das condições de existência, é necessário que sejam expressos para que sua elaboração ocorra. Essa elaboração, contudo, requer consciência acerca dos limites impostos pela vida social; acerca

da insegurança de quem necessita agredir para se autoafirmar; e, também, a respeito da fragilidade de quem não consegue reagir porque está acossado e teve seus mecanismos de defesa debilitados pelas pressões adaptativas.

Apesar das limitações identificadas, interessantes propostas de intervenção foram mencionadas – promover conversas, dinâmicas e campanhas; chamar os pais, trabalhar valores com os alunos e valorizar bons relacionamentos; abrir canais adequados para comunicação dos problemas e incentivar agremiação estudantil –, indicando haver estratégias de enfrentamento coletivas e individuais nas quais participam muitos docentes, mesmo que, em muitos casos, sejam burocraticamente conduzidas pela direção da escola ou sustentadas pelo engajamento de um pequeno grupo de professores mais sensíveis à causa, agregando, com isso, participantes mobilizados por motivos bastante diversos. Se tomadas isoladamente, as diversas formas de intervenção apresentadas pelos professores desta categoria, em especial nestas três entrevistas, tendem a expressar interesses pouco fundamentados em concepções teóricas consistentes ou atitudes bem consolidadas contra a violência que emana da sociedade. É possível que sua adesão a programas de combate à violência compreenda motivações alheias à consciência: desde a reprodução irrefletida do rechaço moral à violência até a adesão convencionalista à política escolar. Não obstante, uma maior frequência de professores envolvidos fortuitamente em situações de enfrentamento ao *bullying* – mais do que os que apenas se mostraram conscientes dos complexos fatores que o produzem – talvez possa ser convertida em motivação para o conhecimento e reflexão a seu respeito, constituindo novas possibilidades de ampliação da consciência e de contraposição à ação cega.

Os professores de artes e de matemática da escola E admitiram que o *bullying* é produzido por fatores psicossociais, porém parecem tê-los abstraído do contexto social que os produziu. Segundo o professor de artes, o preconceito é o “grande mal responsável pela insegurança e pelo medo”, bem como pelo “não reconhecimento do lado positivo da diferença”. Essa referência imprecisa ao preconceito e à alteridade compreende um momento importante da percepção do *bullying*, contudo, o processo perceptivo permanece incompleto: é substituído por um amálgama de impressões parciais e de projeções não elaboradas. Nas ponderações apresentadas por esses professores, destaca-se a consideração de que esses elementos configuram obstáculos intransponíveis, mas que poderiam ser confrontados por meio do contato forçado com o diferente. Destarte, conduz à integração irrefletida que, ao ignorar os conflitos, acaba por acentuar o preconceito já existente, podendo acirrar ainda mais as dificuldades de relacionamento. Um exemplo disso é a observação do professor de matemática de que os alunos agressores “provocam por provocar”.

Ao citar as propostas de enfrentamento ao *bullying*, esses dois professores revelaram importantes semelhanças: apontaram a necessidade de conversar com os alunos, de

levar as situações conflituosas para a diretoria e de chamar os pais à escola nos casos mais graves. Essas propostas constituem intervenções importantes, mas limitadas a reações imediatas, pouco articuladas institucionalmente e alheias a reflexões consistentes sobre a participação da família e da escola na produção e no enfrentamento ao *bullying*. Ou seja, permitem acompanhar e intervir nas situações em que a violência já se consumou, mas não desenvolver estratégias e programas escolares de prevenção em longo prazo.

Os professores de artes da escola C e de português da escola B destacaram aspectos importantes, como a aceitação automática dos valores socialmente estabelecidos. A professora de artes observou que “cabelo, olhos, dentes etc.: tudo que é diferente contribui para ser vítima”. Isso remete à relação entre os padrões socialmente valorizados e o nível de ajustamento exigido, indicando o fato de que são os menos ajustados a tais modelos e padrões que comumente se convertem em vítimas do *bullying*. A professora de português ratificou esse entendimento, pois destacou que “as novelas e propagandas mostram pessoas bonitas, bem-sucedidas” e, com isso, os alunos “passam a ter esse padrão e a agredir ou excluir quem tem cabelo ‘ruim’, é gordo etc.”. Essas considerações reconhecem a relação entre a dimensão social e o cotidiano escolar, revelando a não aleatoriedade das posições de agressores e de vítimas, mas a interpretam de modo mecanicista. Ambas as respostas concordaram quanto ao modo como os alunos encaram o *bullying*; parte significativa deles encara-o como brincadeira: “[os alunos] ficam se xingando, se agredindo. Não se afastam, acham engraçado”. Apesar de associarem as agressões verbais e as recorrentes brincadeiras humilhantes à padronização, elemento importante para a discussão sobre o quanto a estereotipia pode fomentar e encobrir o *bullying*, eles não articularam as dimensões social e individual, desconsiderando as contradições da racionalidade instrumental subjacente à padronização, a qual fundamenta os comportamentos individuais regressivos.

Notamos nas respostas dos professores de português, artes e educação física I da escola D percepções bastante semelhantes a respeito das causas do *bullying*. Eles referiram-se a uma suposta carência emocional comum aos alunos envolvidos nesse tipo de violência, e destacaram a fragilidade dos valores morais dos jovens agressores, o que atribuíram à família, conforme disseram os professores de português e de educação física, respectivamente: “Como a família não cumpre o seu papel, sobra para a escola educar”; e “a escola é uma fuga, os alunos tentam ‘aparecer’ aqui, pois em casa não conseguem”. Conforme argumentaram, a formação inadequada de valores no âmbito da família desemboca na escola e se expressa nos conflitos interpessoais. Além do destaque à violência advinda da família, mencionaram a propagação das tensões presentes na comunidade. A professora de português exemplifica bem essa perspectiva: “muitos alunos vivem em uma zona de tráfico, já presenciaram chacinas e linchamentos, e trazem essa violência de casa para a escola”.

Ademais, sublinharam corretamente a repetição, no interior da escola, da violência advinda da comunidade ou de outras esferas da vida social. Entretanto, o nexos entre escola e sociedade não foi analisado. A relação subjacente à determinação por eles identificada assumiu uma característica mecânica, pouco esclarecedora dos movimentos contraditórios da vida social. Com isso, a sociedade, ao invés de totalidade social, foi tomada como dado estático da vida privada dos inúmeros desgraçados que devem repetir infinitamente os infortúnios de sua classe social: o fato social é convocado a legitimar, como dado positivo, a responsabilização do indivíduo já debilitado pelo processo social.

Algo semelhante foi observado nas considerações do professor de educação física da escola E. Ele caracterizou o *bullying* como uma repetição das agressões experimentadas no passado. Segundo seu esquema – “Quando cresce, torna-se um provocador” –, o agressor reproduz automaticamente a violência sofrida, replicando-a a quem eleger como vítima. Essas considerações reconhecem que a violência tem origem nas relações sociais, contudo, restringem-na à determinação mecanicista e recaem na afirmação cega de que violência gera violência, salvaguardando as instituições sociais e educacionais que, revestidas pela racionalidade instrumental, pouco são percebidas como propagadoras da violência; ainda que sejam forças propuloras da frieza, da competitividade e das muitas formas de subjugação dos mais frágeis. A referência à violência sofrida no interior da família e em outros âmbitos da vida social durante o processo de formação não foi articulada com a instituição escolar ou com a totalidade social. A escola apareceu apartada do todo social, seja por ter sido negligenciada como instituição formativa, dotada de grande poder de influência sobre os jovens em formação, seja por ter sido tratada como lugar neutro, protegido da interferência das contradições sociais – ainda que seja evidente que é nela que as dinâmicas próprias da sociedade se reproduzem e são assimiladas como formas adequadas de vida social. A regressão da instituição escolar à sua função adaptativa favorece a internalização de valores sociais destrutivos como a competitividade selvagem, a frieza desmesurada e a apática reificação do outro.

As considerações desses professores representam formas interessantes de enfrentamento ao *bullying*. Sua potencialidade deve ser reconhecida na enunciada necessidade de estabelecer mediações entre os jovens, suas famílias e a escola, ainda que essas instituições não sejam tratadas como partes da totalidade social. Todavia, apesar de terem ensaiado propostas de enfrentamento de longo prazo mais elaboradas, as quais implicavam no trabalho em equipe e na transmissão de valores e princípios, ativeram-se, principalmente, nas intervenções emergenciais, pouco atentas aos fatores que sequer percebiam como relacionados ao *bullying*, portanto, negligenciados como parte de suas causas. Mesmo com notória contribuição, esses apontamentos nos pareceram insuficientes para possibilitar que os alunos expressassem suas angústias e temores, e elaborassem seus conflitos sem precisar recorrer à violência.

Respostas que não apresentaram indícios de consciência a respeito da produção e do enfrentamento ao bullying

Por fim, as respostas de três professores denotaram baixa consciência: quer em relação às causas do *bullying* quer em relação às propostas para sua redução. Embora esse tipo de posicionamento tenha sido pouco frequente, sua incidência entre profissionais responsáveis pela formação da consciência configura uma situação drástica de alienação e de resignação diante do recrudescimento da violência. A fraca consciência com relação às causas e às formas de enfrentamento ao *bullying* desqualifica a intervenção pedagógica para superá-lo.

As respostas dadas pelos professores desta categoria revelaram posicionamento acrítico em relação ao *bullying*. Demonstraram desconhecimento a respeito de seu caráter violento, quicá de suas determinações sociais e históricas. A nosso ver, esse nível de alienação se caracteriza como uma visão estereotipada do processo formativo. A professora de educação física da escola C, por exemplo, indicou que o *bullying* é algo “natural nas relações” interpessoais, somente em evidência devido a uma “supervalorização do fenômeno”. Ao se referir às situações de *bullying* como algo natural às relações interpessoais, ela acaba por banalizar a violência. Dispensa completamente a necessidade de refletir a respeito de suas causas e a necessidade de pensar ações para sua redução. Ao que nos parece, a alienação manifestada por educadores em relação à violência que ocorre na escola equipara-se à indiferença outrora mobilizada pelo fascismo (Adorno, 1967/2000c).

O professor de educação física II da escola D, sem apresentar quaisquer considerações sobre as contradições sociais ou sobre a acentuada desigualdade econômica verificada no Brasil, sugeriu que o *bullying* seria caracterizado por uma perseguição de pobres a ricos: “o pobre acha que tem direito de roubar o rico”. Essa inadvertida distorção das determinações sociais reforça uma representação empobrecida da luta de classes como imediatez cega, que vê os conflitos como derivações imediatas de interesses individuais, abstraídos da dinâmica social, e que concede às instituições mediadoras uma pretensa neutralidade, desvinculando-as das forças sociais objetivas. Ademais, a percepção que tem dos professores também se mostrou distorcida: negando radicalmente a autoconsciência, caracterizou-os como agentes externos ao processo de produção da violência escolar, como especialistas alienados da instituição e da sociedade na qual estão inseridos, mas, ainda assim, qualificados como exímios “administradores de conflitos”. De modo igualmente rígido, porém inverso, a professora de educação física da escola B sugeriu que “a sociedade é culpada por tudo”. A referência à sociedade como uma totalidade homogênea que funciona independentemente da ação dos indivíduos que a compõem poderia suscitar o desvelamento dos mecanismos de determinação social; contudo, por negar o sujeito, conserva uma noção de sociedade que define todos os âmbitos da vida

abstratamente; suplanta qualquer intento da consciência; e, principalmente, da autoconsciência tão necessária aos professores. Ambas as respostas esboçam percepções de que o *bullying* é uma forma de violência, porém, referem-se a seus supostos determinantes com rigidez, provocando uma nítida paralisação das ações dos professores. Resignados diante de uma realidade na qual não se reconhecem, ficam cada vez mais distantes da possibilidade de desvelar os nexos entre a totalidade social, as instituições que regulam o cotidiano e medeiam a vida social, e as reações psicossociais dos indivíduos e grupos que protagonizam as situações de *bullying*. Ao não admitirem que o *bullying* ocorre em relações socialmente determinadas, reproduzidas pelos indivíduos nas organizações e instituições nas quais convivem, sucumbem a explicações ideológicas, avessas à consciência crítica.

Além disso, algumas das respostas desta categoria se consistiram em culpar as vítimas pela violência que sofreram. A professora de educação física da escola C indicou que se muitos alunos comumente agridem o “fraco” e o “novo” na escola, caberia, então, a estes enturmarem-se ou revidarem quando provocados. Contraditoriamente, ao mesmo tempo que considerou a necessidade de que os alunos agressores tratem os novos colegas como amigos, insistiu na crítica às vítimas, indicando que, frequentemente, elas chegam à escola “querendo se achar” e, com isso, incitam a violência. Ao enfatizar que alguns alunos “mentem que apanham na escola”, a professora da escola B também recaiu nesse mesmo mecanismo explicativo reducionista.

Com relação às propostas de redução do *bullying*, a professora de educação física da escola C argumentou que nada deveria ser feito, que seria melhor “deixar quietinho”, pois destacar conflitos desse tipo somente pioraria a situação. Em outro momento da entrevista, ela admitiu que algum trabalho devesse ser desenvolvido, embora somente com a vítima. Com efeito, é a responsabilização da vítima que vem à tona: como se a fragilidade, que parece seduzir o agressor para o exercício da violência (Horkheimer & Adorno, 1947/1985), não fosse uma invenção da dominação que impulsiona o agressor a perseguir tudo o que lhe recorde sua própria fragilidade. Já os professores de educação física da escola D e B sugeriram propostas caracterizadas pelo rigor disciplinar: palestras com “policial, bombeiro, conselho tutelar, que expliquem sobre a vida cidadã; e palestras para os pais” ou “mais punição”. Coerentemente com a pretensa neutralidade atribuída à escola em relação às causas do *bullying*, também se mostraram alheios à necessidade de seu enfrentamento: nas palestras mencionadas, destaca-se a posição de espectador, pois substitui a intervenção educativa pelo treinamento baseado na rigidez da lei, no recurso a instituições tradicionalmente caracterizadas por utilizarem a gramática do poder. Diante disso, é oportuno lembrar a crítica de Adorno (1967/2000c) à educação baseada na severidade: “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros” (p. 128). Tanto as vítimas quanto os agressores parecem representar a

concretização da funesta eficiência de uma educação que consente com o cultivo da severidade e se cala diante da brutalidade que recai sobre os mais frágeis; e que, mesmo ao vislumbrar formas de resistência à violência que assola a experiência educativa ou de punição àqueles que a exercem, o faz, indiferentemente, mediante a valorização do cumprimento formal da lei.

Considerações finais

A análise das entrevistas nos permitiu compreender a relação entre as concepções dos professores acerca da constelação de fatores implicados na produção do *bullying* e a consistência das propostas por eles elaboradas ou com as quais concordam para seu respectivo enfrentamento. Confirmamos a hipótese de que uma consciência esclarecida, objetivada nas ponderações dos professores a respeito dos processos de produção e de redução do *bullying* e, por essa razão, correspondente a uma percepção ampla e objetiva da constelação de fatores relacionados ao desenvolvimento desse tipo de violência, propiciaria substancialidade à análise do fenômeno, assegurando, com isso, consistência às propostas para seu enfrentamento e subsequente redução, de modo a permitir considerações mais elaboradas e dotadas de potencial crítico a respeito do entrelaçamento entre as dimensões individual, institucional e social, e, principalmente, a garantir uma consciência crítica a respeito da importância e dos limites das ações de enfrentamento de um fenômeno que se sustenta em tendências sociais objetivamente estabelecidas: o *bullying* é expressão de uma sociedade contraditória e altamente hierarquizada, a qual exige que as pessoas se adaptem a relações frias e intensamente competitivas, e somente poderá ser efetivamente superado mediante a transformação radical das condições objetivas que ora o engendram.

Essa confirmação se deu na primeira e na terceira categorias. Na primeira, por apresentar uma ampla visão da constelação de fatores determinantes do *bullying* e propostas que admitiam a necessidade de confrontá-lo considerando essa complexidade sem negligenciar as dificuldades para se garantir sua redução. Na terceira, por razão inversa: por apresentar posicionamentos alienados que não levavam em conta os diversos fatores ligados às suas causas, nem percebiam a inevitável participação da escola e dos professores nos processos que contribuem para a sua ocorrência, caracterizando ausência de autoconsciência, compreensão empobrecida e parcial, bem como pouco interesse e baixa participação em ações relacionadas ao seu enfrentamento. Em alguns casos, o *bullying* sequer foi reconhecido como algo grave a que é necessário combater.

Além dessas duas tendências antinômicas, cabe refletir acerca da segunda categoria, composta pelos professores que não apresentaram consciência a respeito das causas do *bullying*, mas se engajaram no seu enfrentamento. Suas respostas delinearam uma situação inicialmente paradoxal: como é possível haver engajamento ou alusão a propostas estruturadas de enfrentamento ao *bullying* sem

que os fatores que o produzem ou favorecem sejam consistentemente compreendidos?

Conforme entendemos, o elemento de consciência expresso nas ponderações dos professores sobre as causas do *bullying*, e necessário para reduzi-lo, destaca-se em relação a outros tipos de motivação para a ação, as quais historicamente fundamentaram formas irrefletidas de ativismo. Essas motivações, identificadas nas ações da maioria dos entrevistados, lembram a pseudoatividade criticada por Adorno (1969/1995a) em relação ao ativismo cego que se colocou como sucedâneo da consciência crítica em manifestações políticas embebecidas na ânsia da transformação social, mas avessas à reflexão teórica. Quer as motivações morais, que atendem à necessidade de ajustamento ao politicamente correto, quer motivações que visem ao alinhamento às pressões de natureza institucional, impostas como compromisso externo e não refletido (Adorno, 1967/2000c), ou, ainda, aquelas que asseguram a reprodução do que está convencionalmente estabelecido por determinados grupos ou setores da vida social, todas dispensam o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite aos professores agirem como sujeitos autônomos, posicionando-se contra a propagação de formas de brutalidade que reproduzem a barbárie inaugurada por *Auschwitz*.

A segunda categoria se destacou por ser a mais numerosa e por conter respostas muito diversas. O que nos possibilitou agrupá-las foi a visão restrita em relação aos fatores determinantes do *bullying*. Observamos que a ausência de considerações que denotassem consciência se relacionava com propostas de enfrentamento que as reduziām a relações causais pouco articuladas com o contexto social e com a dimensão institucional. Parte delas expressava alinhamento com a política da escola e reproduzia-na sem refletir, em consonância com o ideário de oposição à violência. Poder-se-ia indagar se e em que medida esse tipo de posicionamento intuitivo contribui efetivamente para a redução do *bullying*. Em *A filosofia e os professores*, Adorno (1962/2000a) descreveu como muitos candidatos ao cargo de professor de ensino superior por ele entrevistados sabiam responder prontamente às questões que lhes fez, embora não conseguissem relacionar tais conteúdos com implicações teóricas e contextos históricos, ou seja, não conseguiam refletir sobre eles. Essa asseveração desvela os limites da instrumentalização do conhecimento, o que, segundo ele, corrói justamente aquilo que é necessário à reflexão espontânea.

A analogia com a situação criticada por Adorno nos possibilita pontuar a semelhança com a adesão a

políticas de enfrentamento ao *bullying*, carentes de consciência acerca dos fatores que o produzem, e com a utilização de uma “resposta padrão” pobre em reflexão e que pouco contribui para que se resista a ele. Não cabe negligenciar a importância dos posicionamentos enunciados pelos professores da segunda categoria, pois eles repudiaram a violência escolar, e isso não é irrelevante em uma sociedade violenta. A adesão ou, simplesmente, a referência a programas de enfrentamento ao *bullying* podem compor e fortalecer um clima cultural contrário à barbárie, o qual, mediante intervenções adequadas, pode favorecer a tomada de consciência. A intervenção em casos de violência, mesmo nas contradições aqui sublinhadas, é fundamental, e pode, se associada a um processo de reflexão, se elevar ao plano conceitual. Nesse sentido, cabe à teoria – portanto, também àqueles que já desenvolveram a consciência crítica e aos que possuem conhecimentos sólidos a respeito do *bullying* – apontar os limites das intervenções cegas que poderiam validar atitudes superficiais ou induzir ao conformismo e destacar a potencialidade presente no repúdio à violência, pois essa indisposição poderia favorecer a atitude crítica necessária à formação. Assim, poder-se-ia indicar quão proveitosos podem ser os espaços que promovem discussão, apropriação teórica e reflexão aos profissionais do ensino.

Vale mencionar que alguns professores indagados sobre as causas do *bullying* revelaram nunca haver pensado no assunto. Nesse sentido, a pesquisa representou-lhes um despertar para a reflexão. Portanto, se fortalecêssemos os espaços de reflexão, fortaleceríamos a resistência aos impulsos suscitados pela sociedade, que mantém a violência como um regulador das relações sociais. Se, além disso, mediante uma consciência esclarecida, convocássemos para nós, educadores, a responsabilidade pela formação contra a barbárie, nossa autoconscientização tornar-se-ia parte da conscientização dos jovens em formação sob nossa influência, de modo que a consciência assim propagada poderia potencializar a autonomia necessária à redução do *bullying*. Diante disso, a formação cultural dos professores se destaca como um dos elementos centrais à luta contra a barbárie: ao reconhecerem a importância da dimensão da consciência e ao articularem-na com a formação de professores, inclusive com propostas consistentes de formação continuada, as políticas públicas poderão esboçar posicionamentos mais efetivos de redução do *bullying*, conservando, com isso, a esperança de que a escola, ao tomar consciência de que também propaga a barbárie a partir de si mesma, assuma o objetivo de desbarbarizar a humanidade.

Limits of teachers' consciousness about processes of production and reduction of bullying

Abstract: Based on the Critical Theory of Society, we analyzed seventeen interviews with teachers of five public schools from the city of São Paulo regarding the causes of bullying and what should be done to reduce it. We identified three categories of answers: those that express critical consciousness of its construction and reduction; those that indicate engagement regarding

its combat, but restricted consciousness of its causes; and those that present limited consciousness in both cases. Since the weakened consciousness stood out in most cases, we concluded that amplifying actions intended to provide conceptual formation could strengthen it more than professionals who confront this form of violence, whether through direct interventions, through further research on the subject, or through the proposal of public policies.

Keywords: Critical Theory, bullying, consciousness, teachers, school.

Limites de la conscience de professeurs au sujet des processus de production et de réduction du bullying

Résumé: Sous l'orientation de la Théorie Critique de la Société, on a analysé le contenu d'entretiens avec 17 professeurs de cinq écoles publiques de la ville de São Paulo au sujet de ce qui produit le bullying et de ce qui doit être fait pour le réduire. On a identifié trois catégories de réponses : des réponses qui expriment une conscience critique à l'égard de sa production et de sa réduction ; des réponses qui témoignent un engagement pour le combat contre le bullying, mais une conscience restreinte en ce qui concerne ses causes ; et, finalement, des réponses qui présentent une conscience restreinte sous les deux rapports. Comme la conscience fragilisée a ressorti dans la plupart des cas, on a conclu que l'amplification des actions destinées à la formation conceptuelle la fortifierait avec les professionnels qui se proposent d'affronter ce type de violence, soit par l'intervention directe, soit par le développement de recherches, soit par la proposition de politiques publiques.

Mots-clés: theorie critique, bullying, conscience, professeurs, école.

Límites de la conciencia de los profesores acerca de los procesos de producción y reducción del bullying

Resumen: Orientados por la Teoría Crítica de la Sociedad, analizamos el contenido de entrevistas con 17 profesores de cinco escuelas públicas de São Paulo acerca de lo que produce y lo que se debe hacer para reducir el bullying. Identificamos tres categorías de respuestas: que expresan conciencia crítica sobre su producción y reducción; que denotan la participación en relación a su combate, pero limitada conciencia acerca de sus causas; y que demonstam conciencia restricta en ambos los casos. Una vez que la conciencia debilitada se destacó en la mayoría de los casos, llegamos a la conclusión que ampliar las acciones destinadas a la formación conceptual reforzaría junto a los profesionales que tengan la intención de hacer frente a este tipo de violencia, sea a través de la intervención directa, del desarrollo de las pesquisas o proposición de políticas públicas.

Palabras clave: teoría crítica, bullying, conciencia, profesores, escuela.

Referências

- Adorno, T. W. (1986). Teoría de la seudocultura. In T. W. Adorno & M. Horkheimer, *Sociológica* (V. S. de Zavala, trad., pp. 175-199). Madrid, España: Taurus. (Trabalho original publicado em 1959)
- Adorno, T. W. (1993). *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada* (L. E. Bicca, trad.). São Paulo, SP: Ática. (Trabalho original publicado em 1951)
- Adorno, T. W. (1995a). Notas marginais sobre teoria e práxis. In T. W. Adorno, *Palavras e sinais: modelos críticos 2* (M. H. Huschel, trad., pp. 202-229). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1969)
- Adorno, T. W. (1995b). Sobre sujeito e objeto. In T. W. Adorno, *Palavras e sinais: modelos críticos 2* (M. H. Ruschel, trad., pp. 181-201). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1969)
- Adorno, T. W. (2000a). A filosofia e os professores. In T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (W. L. Maar, trad., 2a ed., pp. 51-74). São Paulo, SP: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1962)
- Adorno, T. W. (2000b). Tabus acerca do magistério. In T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (W. L. Maar, trad., 2a ed., pp. 97-117). São Paulo: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1965)
- Adorno, T. W. (2000c). Educação após Auschwitz. In T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (W. L. Maar, trad., 2a ed., pp. 119-138). São Paulo, SP: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967)
- Adorno, T. W. (2000d). Educação – para quê? In T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (W. L. Maar, trad., 2a ed., pp. 139-154). São Paulo, SP: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967)
- Adorno, T. W. (2004). Sobre la relación entre sociología y psicología. In T. W. Adorno, *Escritos sociológicos I, Obra completa 8* (A. G. Ruiz, trad., pp. 39-78). Madrid, España: Akal. (Trabalho original publicado em 1955)
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada & Fundação João Pinheiro. (2014). *Atlas do desenvolvimento humano*

- nas regiões metropolitanas brasileiras. Brasília, DF: PNUD. Recuperado de <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/download/publication/>
- Antunes, D. C. & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e & Sociedade*, 20(1), 33-42. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>
- Crochík, J. L. (2012). Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 211-229. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a03.pdf>
- Crochík, J. L., Silva, P. F., Freller, C. C., Alves, L. S. L., Carrenho, A. C., & Dalenogare, G. V. (2014). Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o bullying. *Acta Scientiarum*, 36(1), 115-127. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21940>
- Fante, C. (2011). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (6a ed.). Campinas, SP: Verus.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1978). *Temas básicos da sociologia* (A. Cabral, trad.). São Paulo, SP: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1956)
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (G. A. de Almeida, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1947)
- Lobato, V. S. & Placco, V. M. N. S. (2007). Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. *Psicologia da educação*, (24), 73-90. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a06.pdf>
- Plan. (2010). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. Recuperado de www.ucb.br/sites/100/127/documentos/biblioteca1.pdf
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecilio, S. (2013). Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 65(1), 121-137. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/abp/v65n1/v65n1a09.pdf>

Recebido: 27/08/2015

Revisado: 28/01/2016

Aprovado: 03/03/2016