



Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o bullying

José Leon Crochík*, Pedro Fernando Silva, Cintia Copit Freller, Lucas Stefano de Lima Alves, Aline Costa Carrenho e Gianluca Vergian Dalenogare

Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Av. Prof. Mello Moraes, 1721, 05508-030, Bloco A, Sala 196, Butantã, São Paulo, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: jlchna@usp.br

RESUMO. Analisou-se o conteúdo de entrevistas com gestores escolares – diretores de escola e coordenadores pedagógicos – de cinco escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, para investigar: 1) como eles compreendiam o *bullying*, principalmente no que tange às suas determinações; 2) o que propunham em suas escolas para combatê-lo e 3) a relação entre sua compreensão do fenômeno e as propostas feitas para seu combate. Concluiu-se que os gestores que percebiam haver determinação social sobre a violência escolar apresentavam propostas de combate ao fenômeno mais estruturadas, voltadas ao entendimento do fenômeno por parte de alunos e professores. Os demais, por outro lado, com base em uma visão mais reducionista que dificultava a percepção da incidência do *bullying* no ambiente escolar, elaboravam ações pouco relacionadas com os fatores que o produzem – ações estas, em muitos casos, ineficientes ao seu combate.

Palavras-chave: teoria crítica da sociedade, psicologia, educação, gestão escolar, violência escolar.

Analysis of school authorities' concepts and suggestions on bullying

ABSTRACT. Interviews by school authorities from five public primary schools in São Paulo, São Paulo State, Brazil were analyzed. The contents of the interviews by school principals and pedagogical coordinators investigated (1) the manner they understood bullying, especially with regard to their determinations; (2) their proposals for combating the problem; (3) the relationship between their understanding of the phenomenon and the suggestions against it. Results showed that the authorities that perceived the social determination on school violence had the best structured suggestions against the phenomenon, with regard to its understanding by students and teachers. On the other hand, others, foregrounded on a more reductionist stance which made difficult the perception of bullying within the school milieu, suggested activities which were not relevant to the factors that produced it and thus not efficacious in their attacking the phenomenon.

Keywords: critical theory of society, psychology, education, school administration, school violence.

Introdução

Na escola contemporânea, alguns problemas, além das dificuldades de aprendizagem, estão presentes; dentre outros, a indisciplina, a discriminação, problemas de relacionamentos entre pares e entre o corpo docente e discente e o *bullying*. Ainda que estejam associados e possam ser gerados pelos mesmos fatores, cada um deles necessita de entendimento específico.

A violência presente no *bullying* e nos demais tipos de conflitos interpessoais, que frequentemente ocorrem no ambiente escolar, não se reduz às motivações individuais das crianças e adolescentes envolvidos nem tampouco às especificidades da instituição escolar. Estas duas dimensões, a individual e a institucional, certamente participam

de modo importante na produção desse modo de violência, mas a sua supervalorização em detrimento da análise da determinação da sociedade, da qual fazem parte, sobre essa esfera da formação é ideológica e pode nos levar a equívocos sobre como enfrentá-la. 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. Se de uma perspectiva hegeliana, o particular expressa o todo, mesmo porque esse último o medeia em sua constituição, a relação escola-sociedade deve ser pensada para compreender cada uma das dificuldades acima explicitadas.

A escola possui peculiaridades por meio das quais é reconhecida, e mesmo elas são geradas em virtude

das necessidades e conflitos sociais. Isso pode ser ilustrado por Adorno (1993), que descreve uma situação que viveu em sua infância, na qual, em sala de aula, alunos mais fortes saltaram sobre um colega; essa situação, segundo o autor, já seria um prenúncio do fascismo. Nos dias de hoje, talvez a denominássemos de *bullying*, pois envolve uma relação desigual de forças:

A irrupção do Terceiro Reich surpreendeu, decerto, meu juízo político, mas não minha predisposição inconsciente ao medo. Todos os temas da catástrofe permanente tinham-me roçado tão de perto, os sinais de advertência do despertar da Alemanha tinham-me marcado de uma forma tão indelével, que fui capaz de identificar cada um deles nos traços da ditadura de Hitler: e, no meu horror tolo, com frequência eu tinha a impressão de que o Estado total havia sido inventado especialmente contra mim, para fazer-me sofrer aquilo que na minha infância – a pré-história dele – eu havia sido dispensado até segunda ordem. Os cinco patriotas que se precipitaram sobre um único colega, espancando-o, e que o difamaram como traidor da classe quando ele se queixou ao professor – não são eles os mesmos que torturaram prisioneiros para desmentir os que, no exterior, diziam que se torturavam prisioneiros? (ADORNO, 1993, p. 169).

Caso seja adequado nomearmos de *bullying* a situação descrita por Adorno, então, esse fenômeno não deveria nos preocupar somente pela violência mediata ou imediatamente gerada – sobre a vítima ou sobre sua possível ‘vingança’, essa última também expressada, nos EUA, por assassinatos em escolas e universidades (FANTE, 2005; FREIRE et al., 2006; LOPES NETO, 2005; VIEIRA et al., 2009), nem tampouco deveríamos responsabilizar somente a escola (CEATS, 2010; FANTE, 2005; FREIRE et al., 2006; VIEIRA et al., 2009) e/ou a família (ANTUNES; ZUIN, 2008; FANTE, 2005; VOORS, 2006) –, a preocupação deveria também se voltar para a sociedade que enseja esse fenômeno (ANTUNES; ZUIN, 2008).

A precisão conceitual pretendida a esse respeito é, ela mesma, uma das pré-condições para se combater o *bullying*, pois, tal como indicado por Antunes e Zuin (2008), a conceituação instrumental desse fenômeno, em geral, fundamenta-se na negligência teórica em relação à tensão social que está na origem da barbárie e se manifesta em diversas formas de violência, como é o caso do preconceito, que se diferencia e se associa com o *bullying*: o preconceito é uma atitude; o *bullying* é uma das formas de sua realização. Em consonância com a crítica destes autores à instrumentalização conceitual, este artigo parte de um conceito de

bullying que reconhece a mediação social para, com isso, avaliar a relação entre as concepções de dirigentes institucionais a respeito desse tipo de violência e a efetuação de propostas para combatê-lo no ambiente escolar.

A tentativa de considerar o *bullying* um fenômeno que tem determinações institucionais, sem que essas instituições sejam pensadas socialmente, faz parte de uma perspectiva, diversa da nossa, que não considera a estruturação da sociedade como a determinação principal de todos os fenômenos humanos, aproximando-se, no campo da ciência, da filosofia Positivista de Augusto Comte e, no campo social, da ideologia liberal.

Para pensarmos a mediação social que constitui o fenômeno do *bullying*, podemos partir de sua definição usual: hostilidade/violência intencional e frequente de aluno mais velho, mais forte e mais esperto, ou grupo de alunos, em relação aos mesmos colegas (FANTE, 2005; FREIRE et al., 2006; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009; SCHULTZ et al., 2012; VOORS, 2006) para, então, avaliarmos o que significa esta disparidade quanto ao emprego da violência, da força ou da astúcia em uma sociedade hierarquizada, como é a sociedade capitalista. As dimensões individual e social da hostilidade típica do *bullying*, intencional e frequente, não podem ser separadas senão arbitrariamente; seu entrelaçamento é notório, inclusive, nos meios utilizados pelos agressores: o cerceamento psicológico, a coação física, a destruição das defesas da vítima; todos, estratégias também frequentes em relações interpessoais próprias de outros ambientes e instituições sociais.

A dominação pelo mais forte sobre uma vítima que não reage é fato que aproxima esse fenômeno do antisemitismo, tal como analisado por Horkheimer e Adorno (1985). A vítima expressa fragilidade e ausência de reação, ou reação insuficiente, o que suscita o prazer da dominação: como todos nós, para constituirmos um ‘eu’, tivemos de superar nossa fragilidade, a violência contra o alvo de *bullying* também é autoviolência; quanto mais impotente é a vítima, segundo os autores, mais suscita a irritação dos agressores; assim, quanto mais agridem, mais precisam agredir.

Essa fúria lembra a que existia nos *pogroms* no período do nazismo; mais do que isso: a invasão dos cemitérios judaicos indica que o objeto de ataque não é real, mas imaginário; dessa forma, como enfatizamos antes, o *bullying* se aproxima do preconceito, que também se nutre da ilusão, quando não da alucinação. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), a projeção patológica dos nazistas sobre os judeus é ódio contra si mesmo e independe da

vítima, mas do significado que outros atribuem a ela, podendo converter situações de origem social em determinação natural, como é o estereótipo associado ao judeu de que é essencialmente ligado ao comércio e à circulação do dinheiro, quando historicamente ao judeu foi vedado, pelo menos da Idade Média até o século XIX, a possibilidade de outras ocupações.

Na nossa sociedade, a apologia da força, quer física, quer intelectual, é visível; a hierarquia formada pelos 'melhores' e 'piores' é oriunda de uma sociedade de classes que não casualmente nomeia uma de 'superior' e outra de 'inferior'. Por mais que a democracia considere todos formalmente iguais perante as leis, é visível que, economicamente, a desigualdade predomina: quem tem capital tem mais e melhores condições de suprir suas necessidades de saúde, educação, consumo e, conseqüentemente, de estabelecer relações interpessoais marcadas pela valorização da posse de mercadorias. Claro, como Marx (1984) demonstrou, essa 'superioridade' se dá por meio da exploração dos que são considerados 'inferiores' e, desse modo, a real inferioridade econômica se torna inferioridade social. Esse é o papel da ideologia que, incorporada pelos indivíduos, fundamenta seus modos de compreensão, explicação e justificação da realidade, bem como seus preconceitos; logo, as defesas psíquicas e os estereótipos que utilizam para justificar seus atos violentos são também expressão dessa sociedade desigual; condições para a adaptação a um modo de vida cuja base é a competição por meio do emprego da força física ou espiritual.

A intimidação presente no *bullying* gera o medo constante, o que parece ser propício a uma sociedade fascista: aqueles que destoam da maioria e não fazem parte dos grupos socialmente valorizados devem temer, não importa o que façam; aliás, se como dito, é a ausência de reação ou reação insuficiente que gera e mantém o *bullying*, não depende da vítima a cessação da violência, a não ser que ela se iguale na força, o que não resolve o problema, só o reproduz. Tal como escrito por Horkheimer e Adorno (1985) em relação ao antissemitismo, não é o *bullying* que desfigura a sociedade, mas é essa que não pode, em sua estrutura atual, ficar sem a dominação dos mais fortes sobre os mais fracos.

Essa hierarquia social se traduz, na escola, na dupla hierarquia descrita por Adorno (1995b): a hierarquia escolar, que se expressa pelos melhores e piores alunos nas disciplinas escolares, e a hierarquia corporal, que tem como critério a adaptação aos costumes mundanos: a esperteza e a destreza corporal. Segundo esse autor, no fascismo, essa última hierarquia foi dirigida contra a primeira. Se a

existência das hierarquias é compreensível à luz de uma sociedade de classes, essas hierarquias também disputam entre si e, no fascismo, a da força física deve triunfar sobre a escolar.

A hierarquia escolar, por se referir a conteúdos importantes para a reflexão, ainda que seja hierarquia, contém em si mesma o antídoto contra a desigualdade: a autorreflexão, que pode denunciar a humilhação a que todos os homens são submetidos nessa disputa, uma vez que expressa um prazer infantil associado à onipotência; claro, esse prazer infantil é suscitado e perpetuado socialmente e leva os indivíduos a atuarem contra sua própria individuação. O *bullying*, ao expressar e reafirmar a estrutura hierárquica, revela a dupla despersonalização: do agressor, que atende a prazeres primitivos, e da vítima, que não é percebida como indivíduo. A outra hierarquia parece não conter essa possibilidade e só pode se reproduzir.

Ao que foi escrito no parágrafo anterior, cabe um duplo acréscimo: a hierarquia cultural também dispõe uns contra outros na afirmação de melhor desempenho intelectual; nesse caso, a onipotência infantil é recompensada pela ilusão de ser mais inteligente ou melhor preparado intelectualmente que os demais; a força física é substituída pela força intelectual, mas ainda calcada na necessidade de dominação. Quanto à hierarquia corporal, Adorno (1995a) defende que os esportes coletivos podem fortalecer atitudes importantes para a civilização, tais como a solidariedade e a identificação com o perdedor, e que o problema em geral ocorre entre aqueles que torcem. Se o fascismo, conforme insistem Horkheimer e Adorno (1985) e Adorno (1995a), é devido a fatores objetivos, com a maior concentração de capital, com o fortalecimento dos oligopólios, a violência cotidiana contra os indivíduos, tal como a presente no *bullying*, é desviada da verdadeira fonte de opressão que a gera e tenta se esvaír em alvos que a reproduzem, mas nunca a saciam; para eliminá-la, somente com a alteração das estruturas sociais que provocam a competição pela sobrevivência; enquanto isso não é possível, caberia fortalecer a reflexão e a autorreflexão sobre a violência, para que com a compreensão do que a gera e do prazer que ela permite satisfazer, possa ser evitada ainda que constantemente suscitada.

A escola foi considerada (FANTE, 2005; FREIRE et al., 2006; CEATS, 2010; VIEIRA et al., 2009) como geradora da violência que lá se expressa. A importância do clima escolar é indicada por Fante (2005) e Ceats (2010): o autoritarismo, mas também a falta de autoridade, são assinalados por esses estudos para explicar a violência entre os colegas. O Relatório da

pesquisa *Bullying Escolar no Brasil* (CEATS, 2010) mostra que os professores tendem a atribuir a violência entre pares à família; já os pais a atribuem à escola, principalmente, à ausência de autoridade.

Para superar o reducionismo das explicações calcadas em instituições e/ou nos indivíduos, sem desresponsabilizá-los, a análise de como a sociedade medeia essas instituições e os indivíduos que a compõem é condição para que se possa explicitar o modo como a escola não somente reproduz a violência social, mas torna objetiva essa violência social de maneira específica.

Ao reconhecer este nexos entre a totalidade social, as instituições e as reações individuais de adaptação destrutiva, a pesquisa sobre o *bullying* permite compreender o entrelaçamento entre o tipo de violência que caracteriza a hostilização efetuada por indivíduos ou grupos que sistematicamente ofendem, perseguem ou humilham as mesmas vítimas, em geral, sem condições de reagir, e a violência imbricada de maneira difusa na organização e nos objetivos contraditórios das instituições da democracia formal. As instituições sociais estão permeadas por tendências favoráveis ao exercício de formas sofisticadas de manipulação que, assim como ocorre no *bullying*, partem da destruição das resistências internas da vítima para chegarem à sua subjogação completa; a dominação exercida sobre o mais frágil parece expurgar o sofrimento decorrente da própria fragilidade. Ao não se perceber como parte do processo institucional responsável pela reprodução da violência social nas situações favoráveis ao *bullying*, a escola permanece incapaz de refletir sobre o modo como a barbárie socialmente produzida se reproduz em sua própria dimensão institucional. Ao contrário, ao iniciar o processo de autorreflexão crítica a respeito do modo como produz violência a partir de si mesma, ela se torna capaz de se contrapor à formação para a barbárie. Ao avaliar o papel da escola numa sociedade contraditoriamente voltada para a autodestruição, Adorno (1995b) indicou qual deve ser o objetivo da escola e sua importância para a desbarbarização da humanidade, ainda que seu alcance e possibilidades sejam limitados:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 1995b, p. 116-117).

A escola, certamente, é uma instituição privilegiada que contribui para a reflexão que

combate a violência; o que pensam seus dirigentes é importante para saber o que propõem, dentro dos limites desta sociedade, para que se possa minimizar essa forma de violência, uma vez que as questões disciplinares e os casos de violência escolar são, geralmente, encaminhados para eles, que também são responsáveis pelo projeto político pedagógico da escola. Assim, o objetivo deste artigo é analisar o modo como os gestores escolares – diretores de escola e coordenadores pedagógicos – compreendem o *bullying* quanto às suas determinações, elencar o que propõem para enfrentá-lo e verificar se há relação entre essa compreensão e as propostas feitas para seu combate.

Como hipóteses a serem verificadas por meio da análise do conteúdo das entrevistas com os gestores de escolas públicas da cidade de São Paulo, supõe-se que tenderão a perceber o *bullying* como um problema pontual, dependente da escola e/ou da família e/ou do indivíduo, mas sem indicarem a sua determinação social; justamente por essa ausência da percepção da determinação social, as medidas propostas deverão contemplar aspectos individuais ou medidas institucionais. Por fim, espera-se que quanto mais elaborada for a compreensão desse fenômeno, mais as propostas para combatê-lo se dirijam à coletividade, sem desconsiderar o indivíduo e a própria escola.

Método: sujeitos, procedimentos de coleta de dados e material

Foram sujeitos desta pesquisa cinco diretores e dois coordenadores pedagógicos das equipes gestoras de cinco escolas públicas municipais de ensino fundamental. A opção por pesquisar escolas públicas não se deu por supomos que a problemática estudada não ocorra em escolas particulares, mas, sim, para que pudéssemos ter uma amostra mais homogênea. Três dessas escolas localizam-se na região Norte da cidade e outras duas, na região Oeste. O Índice do Desenvolvimento Humano dos distritos onde essas escolas estão localizadas variou de 0,66 a 0,89, isto é, variaram de uma classificação média a uma elevada (SÃO PAULO, 2002).

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas. Nos dois casos em que o coordenador estava na escola, sua participação foi solicitada pelo diretor, mas cada um respondeu um questionário. Cabe enfatizar que no caso das entrevistas com ambos os gestores seus posicionamentos convergiram.

Para participar da pesquisa, os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O anonimato quer dos sujeitos quer das escolas foi assegurado. O projeto do qual fazem parte os dados

coligidos ora apresentados teve o Protocolo de Pesquisa n.º 066/2011 aprovado pelo Comitê Ético em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Reunião Ordinária de 28/3/2011.

Os dados gerais dos diretores e coordenadores entrevistados estão na Tabela 1.

Tabela 1. características gerais dos diretores e coordenadores escolares entrevistados.

Escola	Cargo	Características das equipes gestoras			
		Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo no cargo na Escola
A	Diretor	46 anos	Matemática	23 anos	4 anos
B	Diretor	37 anos	Pedagogia e Psicologia	18 anos	10 meses
	Coordenador a	53 anos	Geografia com Esp. em Ed. Infantil	12 anos	8 meses
C	Diretora	53 anos	Pedagogia	30 anos	15 anos
D	Diretora	27 anos	Letras e Pedagogia	8 anos	2 meses
	Coordenador a	39 anos	Pedagogia com Mestrado em Educação	12 anos	2 meses
E	Diretor	58 anos	Educação Física e Pedagogia	33 anos	12 anos

De acordo com a Tabela 1, a idade dos entrevistados variou de 27 a 58 anos, cinco deles foram formados em Pedagogia; na época da entrevista sua experiência no magistério variou de oito a 33 anos e na direção/coordenação da escola pesquisada de dois meses a 15 anos. Cabe salientar que nas escolas B e D, nas quais foram entrevistados dois educadores em cada uma, ambos ocupavam o cargo há pouco tempo; nas outras três escolas, os diretores entrevistados estavam no mínimo há quatro anos na equipe gestora da escola.

As questões feitas aos entrevistados cujas respostas foram analisadas neste artigo são:

- Por que ocorre o *bullying*?
- O que é necessário fazer para combatê-lo?

Na época da coleta de dados, segundo relato das equipes gestoras, três escolas (B, C e E) eram consideradas pela comunidade e pelos professores como ‘modelos’, com boa qualidade de ensino e clima favorável de convivência. Essas escolas eram especialmente escolhidas pelos professores para lecionarem, bem como pela comunidade para os seus filhos estudarem. A escola C era considerada ‘normal’, com problemas e qualidades esperadas para instituições educativas da rede pública. A Escola D atravessava problemas na relação entre os educadores e os alunos, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e situações de violência. Essa instituição foi desqualificada por alunos e professores, os quais preferiram estar em outra escola e estava localizada no distrito de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH=0,66) entre os distritos nos quais se localizavam as escolas pesquisadas.

As entrevistas tiveram seu conteúdo analisado tendo em vista os objetivos a que se destinavam e considerando as perspectivas teóricas apresentadas na introdução deste artigo.

Análise dos resultados e discussão

Nessa parte serão apresentados e discutidos os resultados referentes às respostas dos gestores escolares acerca dos motivos do *bullying* e às propostas para o seu combate, bem como a relação entre ambos.

Em relação aos motivos da ocorrência do *bullying* nas escolas que coordenavam ou administravam, os gestores entrevistados atribuíram a esse fenômeno causas distintas, dentre as quais se destacaram três: as sociais, as familiares e as individuais.

A influência da sociedade foi mencionada por gestores de quatro dentre as cinco escolas investigadas, que reconheceram que o *bullying* não se reduz a fatores individuais ou familiares, como comumente se defende. Um deles, o diretor da Escola A, caracterizou o *bullying* como reflexo da sociedade: “Nossa sociedade é capitalista, individualista, preconceituosa [...]” (DIRETOR A); com isso, enfatizou a importância de fatores socioculturais que adentram os muros da escola na determinação dessa forma de violência. Os gestores da Escola B assinalaram a importância da dimensão social ao considerarem que o *bullying* é “[...] reflexo de como o mundo está [...]” (GESTORES B), enfatizando a questão da competição presente na sociedade, a qual também tem a escola como palco; mencionaram também que os alunos reproduzem na escola a violência de seu dia a dia extraescolar.

De modo distinto, os gestores da Escola D também mencionaram aspectos que remetem à determinação social do *bullying*; relacionaram características específicas do bairro em que se localiza a escola – especialmente a história de brigas entre as famílias que atualmente moram em um conjunto habitacional popular e aquelas que já moravam no mesmo espaço, onde existia uma favela, bem como o tráfico de drogas presente na região – com o comportamento agressivo dos alunos. Segundo o relato dos gestores da Escola D, os moradores da favela se sentiram prejudicados, uma vez que esse conjunto habitacional foi destinado a famílias de outras localidades. Essa questão foi apontada como um dos motivos que explicam a violência extrema que atinge a escola, pois, segundo os gestores, há casos de contendas – envolvendo filhos – entre as famílias, que são resolvidas dentro da própria escola; sendo esses, entre outros, os fatos que contribuem para espalhar a fama que esta escola

seria, em toda a rede pública municipal, uma das mais violentas e difíceis de se trabalhar, considerada por muitos profissionais, segundo os gestores, como uma ‘escola de passagem’.

O modo como a dimensão social é compreendida, pelos gestores da Escola D, como causa do *bullying*, contudo, parece-nos sugerir uma explicação reducionista do problema, pois atribuem diretamente à comunidade, sem reconhecer os nexos entre essa dimensão particular e a totalidade social, a forma violenta com a qual tentam resolver os problemas criados por decisões políticas e econômicas, tais como a criação do conjunto habitacional para a moradia de pessoas de fora do bairro, seguida da expulsão das famílias que moravam no local. De todo modo, tal como o diretor da Escola B, não restringiu os problemas às questões individuais e/ou escolares, tem clara noção de como os conflitos sociais mais visíveis penetram no cotidiano escolar tornando-o mais violento. Se na Escola B, o diretor enunciou algo geral, os gestores da Escola D mostraram sua realização. Se a referência teórica que utilizamos tem em sua base a relação totalidade-particular, cada uma das análises em separado é parcial e, por isso, falsa; relacionadas, no entanto, indicam a importância dos fatores invisíveis e gerais, mas concretos (a determinação social) e dos visíveis, parciais e abstratos (os conflitos entre os moradores que ressoam na Escola D). Quer seja o entendimento de que conflitos entre moradores adentram os muros escolares, uma vez que ressoam fortemente nos alunos, quer seja o de que a competição socialmente necessária é reproduzida também no ambiente escolar, ambas as explicações ultrapassam a redução a fatores individuais, que responsabilizam somente o indivíduo, justificando a ordem social estabelecida. Apesar desse reconhecimento, há de se notar que a percepção da importância dos conflitos entre moradores sobre a violência escolar corre o risco de se reduzir a esses conflitos, caso não a acompanhe uma Teoria da Sociedade.

A constatação de Adorno (1986) de que na sociedade capitalista contemporânea os homens permanecem “[...] sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria [...]” (ADORNO, 1986, p. 68) têm consequências importantes para o entendimento do modo como a estrutura social se reproduz na esfera das relações escolares: a competição típica das relações sociais de produção, também exigida sob a forma de desempenho nas atividades escolares, é enaltecida como técnica de ajustamento social.

A ponderação feita pelo diretor da Escola E, apesar de aparentemente negligenciar o poder da

determinação social, oferece um importante elemento para a compreensão do *bullying*. Disse que “[...] os alunos devem assumir um padrão, de maneira que aqueles que não se adaptam a esse padrão tornam-se vítimas [...]” (DIRETOR E) e que “[...] aqueles que não estão dentro do denominado ‘padrão’ sofrem o bullying [...]” (DIRETOR E, grifo nosso). Ao relacionar a estereotipia, que é típica da sociedade industrial tardia, ao cerceamento que o *bullying* provoca em torno das vítimas, os comentários deste gestor nos motivam a destacar a importância do funcionamento das turmas de crianças e jovens, marcadas por características semelhantes à psicologia das massas e da exigência de ajustamento aos padrões colocados em relevo. Tal argúcia permite perceber duas questões relevantes: primeiro, o reconhecimento de que a dimensão social, essencial à compreensão das manifestações particulares de violência, não basta para explicar a produção desses fenômenos; é preciso que os fatores que operam a propagação das tendências sociais destrutivas sejam identificados; segundo, a percepção isolada dos fatores que operam a reprodução das tendências sociais destrutivas, sem a devida articulação com a totalidade social, não favorece uma análise consistente do fenômeno, pois pode estar fundamentada em considerações intuitivas pouco capazes de resistência à constatação de fatos e à argumentação contrária.

As considerações dos gestores a respeito da determinação social, ainda que não aprofundadas, contradizem, aparentemente, nossa hipótese inicial, que indicava que os gestores não iriam enfatizar essa determinação sobre o *bullying*; os gestores das escolas A e B, no entanto, a indicaram de forma mais apropriada do que seus colegas das outras duas escolas, para os quais faltou analisá-la mais precisamente.

O segundo ponto, o da relação que a família mantém com esse tipo de violência, foi levantado por duas equipes gestoras. Os gestores da Escola B localizaram a violência escolar na família:

Os alunos projetam a decepção que sentem pelos pais e descontam nos professores e alunos. As famílias também se agridem e se tratam com xingamentos e agressões (GESTORES B).

O que pode sugerir a importância do papel desempenhado pela autoridade na relação familiar. Essa decepção com a autoridade na família é reiterada na fragilidade da autoridade do professor; tal fenômeno é indicado por Horkheimer e Adorno (1978) e por Marcuse (1981) quando explicitam que as mudanças estruturais da sociedade que se alterou de concorrencial para a de monopólios/oligopólios

afetaram a autoridade e a estrutura familiar; não se trata somente, para essa perspectiva, de mudança da estrutura familiar, tal como acentua o diretor da Escola A, mas que as instituições formadoras – família, escola –, por perderem sua força, permitem que os indivíduos sejam socializados mais diretamente pela sociedade; dessa maneira, o afeto presente nas relações pessoais diminui sua presença na história individual, tornando-o mais frio. Adorno (1971), ao indicar o enfraquecimento da autoridade educacional, mostra sua contradição: não há de se defender o autoritarismo, mas sublinhar que esse enfraquecimento não foi concomitante com a autonomia individual e, por isso, convive com a necessidade de autoridade, facilitando o surgimento dos líderes fascistas e a adesão a eles.

A equipe gestora da Escola D chegou a caracterizar as famílias em três tipos segundo o seu envolvimento nas questões escolares – a que sempre comparece; a que, quando comparece, demonstra um comportamento extremamente agressivo e a que nunca comparece. Relacionou o *bullying* com o meio familiar; ainda que não explicitado, o segundo tipo de família mencionado parece se associar mais com a violência escolar, uma vez que se os pais são agressivos com os professores e com a escola, podem servir de referência para seus filhos que podem também desrespeitar essa instituição.

Considerar a família como instituição relacionada com o *bullying* escolar pode adquirir significados distintos dependendo da centralidade que adquirem na explicação do fenômeno. Há casos em que a referência à família ocorre como a identificação de mais um dos fatores implicados na produção dessa forma de violência; há outros, ao contrário, que podem dissociar a dimensão familiar da social, responsabilizando a família em um grau incompatível com sua realidade. O modo como os gestores da Escola B se referiram à família parece se aproximar do reconhecimento de que há uma constelação de fatores implicados na produção do *bullying*; já a centralidade a ela atribuída pelos gestores da Escola D parece sugerir um grau de independência da família em relação à sociedade que a responsabiliza exclusivamente pela formação do caráter e manifestações de agressão.

O apontamento de que as mudanças transcorridas na estrutura da família possam ter favorecido formas de conduta condizentes com a violência social pode ser pensado à luz da análise desenvolvida por Horkheimer e Adorno (1978). De fato, a estrutura da família sofreu importantes mudanças em razão das transformações ocorridas no âmbito das forças produtivas – novas formas de inserção de homens e mulheres nas relações de

trabalho, com reflexos sobre as responsabilidades domésticas e de educação dos filhos; novos arranjos familiares que agregam parentes que outrora não compunham o núcleo básico da família burguesa, de modo a ampliar as condições de sobrevivência etc –, contudo, não é a ampliação dos modos de composição e organização familiar que afetou a qualidade das relações familiares, mas o declínio da autoridade, atingindo o potencial de mediação da família. Ao indicarem que a família tem deixado de cumprir sua função de educação, os autores revelam que as crianças e jovens estão muito mais suscetíveis a influências diretas da sociedade, podendo, inclusive, reproduzir de forma acrítica suas tendências destrutivas: “[...] o fenômeno generalizado da delinquência infantil é indicativo do estado atual da família como tal” (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 143). Com base nas considerações desses autores, é possível indicar tanto o potencial analítico quanto as limitações críticas da inclusão da família como um dos fatores relacionados à ocorrência do *bullying*. A relação direta entre as mudanças transcorridas na estrutura da família e a ocorrência do *bullying* pode levar ao equívoco de que as famílias ditas estruturadas, aquelas que reproduzem o modelo da família nuclear burguesa, estariam salvaguardadas em relação à produção desse tipo de fenômeno ou ao de que, independente da sociedade, a família poderia oferecer soluções suficientes para a superação do problema. A derivação que fazem da debilidade paterna para indicar a participação dos jovens na agressão coletiva nos fornece importantes elementos para analisar o enfraquecimento da autoridade familiar como um dos fatores da produção do *bullying*:

O pai é inclusive substituído por poderes coletivos, como a classe escolar, o ‘team’ esportivo, o clube e, por último, o Estado. Os jovens manifestam a tendência a submeter-se a qualquer autoridade, seja qual for o seu conteúdo, desde que ela ofereça proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais e a possibilidade de descarregar sobre os outros o sadismo, em que a desorientação inconsciente e o desespero encontram cobertura (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 145, grifo dos autores).

A influência das características individuais daquele que pratica/sofre o *bullying* foi apontada pelos entrevistados das cinco escolas. Os gestores das Escolas A e B indicaram haver, dentre as características típicas desses alunos, algumas necessidades, como a de imposição/afirmação física e formas de enfrentamento de conflitos que se assemelham ao *bullying*, os quais, inclusive, poderiam estar ligados ao aparecimento desse tipo de violência.

A equipe da Escola B apontou também o fortalecimento do aluno quando ele se insere num grupo, e decorrente disso a importância que este assume para aquele:

As pessoas só se fortalecem em grupo. É a forma contemporânea de crescimento: identificação com o grupo. O grupo é para o indivíduo o único valor importante. É o valor dos iguais. As pessoas fazem qualquer coisa para ficar no grupo (GESTORES B).

Cabe ressaltar que esse apontamento enfatiza um componente histórico ao caracterizar essa identificação com o grupo como “[...] a forma contemporânea de crescimento [...]” (GESTORES B). Essas características – necessidade de afirmação e de pertença a um grupo de iguais – talvez sejam devidas à fragilidade do desenvolvimento de um ideal de eu, tal como indica Freud (1993), o que fortaleceria a hipótese do enfraquecimento contemporâneo da constituição dos indivíduos, também gerada pelo enfraquecimento da autoridade, tal como foi discutido antes. Esse fenômeno, denominado por Adorno (2006) de ‘desindividualização’, é propício, segundo esse autor, à adesão à propaganda fascista e, no caso do objeto deste artigo, à violência. Certamente, o jovem ainda está em formação, mas essa já se desenvolveu consideravelmente, assim, deveríamos esperar que sua consciência moral, que poderia frear a violência, estivesse mais bem constituída. Já a resposta da diretora da Escola C: “[...] o motivo se confunde com a intolerância, uma mistura de amor e ódio. Ameaças, apropriação de objetos, chantagens [...]” (DIRETORA C); se refere à autoimposição do jovem sobre os colegas, indica a ambivalência entre amor e ódio, que é o fenômeno que estudos sobre o preconceito indicam aparecer frente o objeto de agressão (ADORNO et al., 1950). Os gestores das escolas D e E indicaram relação entre ser mau aluno e agressão, sobretudo o diretor da Escola E, pois para ele, talvez, os alunos que mais provocam têm problemas de aprendizagem e dificuldades de se relacionar com os outros. Para a equipe gestora da escola D, a ênfase parece ser na má educação, no costume que os alunos têm de xingarem uns aos outros. O entrevistado da Escola E alegou também que é importante o aluno fugir ao padrão das vítimas do *bullying*. A explicação por meio do desempenho e da disciplina escolar – seja porque na visão de alguns gestores na escola não há muitos bons alunos e eles não são valorizados, seja porque os alunos acabam se habituando ao desrespeito mútuo, travestido de brincadeira, ou então porque os agressores provavelmente sejam maus alunos em classe – nos permite refletir sobre o fenômeno discutido por

Adorno, assinalado na introdução deste artigo, denominado como dupla hierarquia, uma vez que os alunos que não se destacam na hierarquia escolar oficial representada pelas notas nas disciplinas de sala de aula buscam outras formas de se destacar, além de serem hostis à cultura, o que remete ao texto de Freud (1986), no qual o autor revela que os indivíduos que não se identificam com a cultura, não percebem nela a possibilidade de realizar seus desejos e lhe são hostis.

Ainda, no que concerne ao fator ‘causas individuais’, os modos como cada grupo gestor o mencionou também remete a consequências teóricas e práticas distintas. Reconhecer que o crescimento físico e psíquico é repleto de conflitos provocados por mudanças corporais pode equivaler ao reconhecimento de que a natureza corporal acompanha a cultura de modo distinto do que comumente se pretende defender. Ela nem é totalmente independente da cultura, que a transforma, nem está inteiramente subjugada a esta. A natureza, neste caso, representada pelo excesso de hormônios e expressões contraditórias de características físicas que escapam aos padrões estipulados pela estética colocada a serviço da dominação é mais uma das expressões da contradição entre indivíduo e sociedade, portanto, elemento importante para compreensão dos fundamentos dessa forma de violência. Contudo, quanto à outra forma de individualização das causas do *bullying*, como a que faz a diretora da Escola D ao argumentar que “[...] os alunos estão acostumados a desrespeitar; para eles é normal falar palavrão [...]” (DIRETORA D) e “[...] que a escola não tem bons alunos [...]” (DIRETORA D) ou ainda que “[...] até as mães xingam os professores, tem a ver com o meio familiar [...]” (DIRETORA D), pode-se considerar que o problema é reduzido à esfera da vida individual e familiar e que ambas são concebidas como se fossem dissociadas da dimensão social. Certamente, não caberia descartar a dimensão individual implicada na produção do *bullying*, mas a referência a ela não pode servir de argumento para se dissociar o indivíduo da sociedade, como se ela não mediasse todas as suas ações, de modo que compreendê-la é pré-condição para se compreender também as condutas individuais. Um importante exemplo disso é a constatação feita pela equipe gestora da Escola B, que associou corretamente a sensação de fortalecimento individual obtida por meio da integração em grupos de agressores. Com base no que indicaram, seria possível analisar os ganhos narcisistas que agressores e apoiadores obtêm ao

se unirem em torno da hostilização sistemática de crianças incapazes de reagir a este tipo de cerceamento que, dentre outras coisas, destrói sua autoestima, desarmando suas defesas.

Resta ainda sublinhar dois dos elementos apontados como causas do *bullying* que não se encaixam exatamente em nenhuma das três categorias acima discutidas. O primeiro deles é a influência que a mídia – em especial os programas humorísticos – exerce na criação dos estereótipos das vítimas, que seriam os mesmos ‘tipos’ que sofrem o *bullying* no colégio. Essa argumentação é bem lembrada pelo diretor da Escola B, quando afirma que

[...] a mídia e os programas humorísticos contribuem muito para criar os tipos de alunos que sofrem *bullying*. Os humoristas fazem piada com determinados tipos. Esses mesmos tipos sofrem *bullying* na escola (DIRETOR B).

O segundo elemento, relacionado com o anterior, consiste na compreensão do *bullying* como violência contra um sujeito que não se adaptou ou de alguma maneira fugiu de um determinado padrão. Nesse sentido, como aponta o diretor da Escola E, a vítima é facilmente caracterizada: “[...] os alunos devem assumir um padrão, de maneira que aqueles que não se adaptam a esse padrão tornam-se vítimas” (DIRETOR E). Talvez esses dois aspectos possam ser destacados por permitirem perceber que, contraditoriamente, a esfera da cultura possui um importante potencial para favorecer a ocorrência do *bullying* e por demarcarem o problema da desadaptação – a sua causa atuando no sentido positivo (por se ajustar em um estereótipo depreciado) ou negativo (por não se adequar em um padrão de normalidade).

Das respostas dos gestores escolares à questão sobre propostas para combater o *bullying*, observa-se que, dentre os gestores das cinco escolas que participaram desta etapa da pesquisa, somente os da Escola A e da Escola B demonstraram pensar sobre a necessidade de uma política mais ampla e abrangente para combater o *bullying*. A Escola A possui projetos específicos já encaminhados, que envolvem os alunos com pesquisa, reflexão e discussão sobre o tema, bem como ações que eles entendem que mobilizam o protagonismo juvenil, como rádio e imprensa feitas pelos jovens para expressar, dos seus pontos de vista, os seus problemas. Também contam com o recurso dos Conselhos Tutelares e da mediação das famílias. Percebem que precisam ir além e avançar nas soluções, já que o problema do *bullying* é complexo e envolve a estrutura social. A equipe gestora da Escola B percebe a dimensão social do problema e vislumbra que deve atuar na estrutura

mais ampla da sociedade, o que constitui um grande passo, no entanto, parece reconhecer suas limitações, e até impotência, já que não desenvolve estratégias para agir no que denomina como causas externas do *bullying*. Planeja ações mais voltadas ‘às causas internas’ e menos específicas para o combate do problema, como projetos de artes, esportes e cultura, sem regularidade nem foco no tema *bullying*. Se, no entanto, o particular é mediado pela totalidade social, as ações internas às escolas podem contribuir com a mudança social, além de atenuarem a violência específica presente no *bullying*.

As iniciativas apresentadas pelas demais escolas não chegam a configurar uma política ou um programa de intervenção estruturado. Apesar de não se omitirem, apresentam pouco investimento no combate ao *bullying*. O fato de as escolas A e B elaborarem projetos para combater essa forma de violência da escola é sinal de que o problema é considerado grave e não apenas ‘formas de brincadeiras’ ou ‘problemas relacionados à idade’ e que apesar do reconhecimento da determinação social (essas duas escolas, conforme assinalado na análise da questão anterior, enfatizam a determinação social do *bullying*) se percebe alguma autonomia da escola para combatê-la. Tal resistência escolar à violência social pode ser pensada como ilustração da afirmação de Adorno (1995a) de que o objetivo mais importante da educação é que o *Auschwitz* não se repita. Nesse mesmo sentido, podemos supor que a não existência de projetos similares nas outras escolas possa significar, ainda amparando-nos nesse autor, a não introjeção suficiente desse objetivo e a consequente subestimação dessa forma de violência, que, como indicado na introdução deste artigo, se relaciona com o horror experimentado durante o período do nazismo (1933-1945).

O conjunto das ações mencionadas pelos gestores educacionais nas entrevistas abarca diversos fatores importantes, cuja eficácia deve ser avaliada mediante sua vinculação com outros fatores complementares. Foram identificados os seguintes fatores: análise da situação, programas específicos de enfrentamento ao *bullying* ou a ele estreitamente relacionados, como o protagonismo juvenil, a mediação de conflitos, a orientação aos envolvidos em situações de *bullying* e a seus respectivos familiares e responsabilização.

A respeito da análise da situação, destaca-se a iniciativa da Escola A, que desenvolveu uma pesquisa com todos os seus alunos do ensino fundamental II, proporcionando um meio de reflexão a respeito do que é o *bullying*, dos fatores que o produzem e de seus efeitos. Mesmo

reconhecendo-se que pesquisas como essa podem não ter precisão suficiente para a produção de conhecimento científico, é importante reconhecer que pautar a discussão junto aos alunos e apresentá-lhes questões que promovam alguma reflexão sobre o tema já se configura como uma intervenção significativa, acionando importantes elementos de combate ao *bullying*: a importância de conhecer e de refletir a respeito desse tipo de violência. A possibilidade de esclarecimento proporcionada por pesquisas desse tipo pode levar a se pensar, como ressaltado por Adorno et al. (1950) no estudo que fizeram sobre a personalidade autoritária, sobre a importância de dados da pesquisa permitirem a autorreflexão e assim a contenção da violência dirigida aos outros indivíduos e a si mesmos.

Dentre os programas mencionados pelos entrevistados, os mais especificamente relacionados ao *bullying* foram precisamente os que estavam articulados a uma política da escola para seu enfrentamento. Os demais, ainda incipientes, caracterizam-se por sua pouca elaboração. Os programas desenvolvidos nas duas escolas que formularam políticas mais completas também demonstram certa compreensão de seus gestores sobre a complexidade do problema.

Na escola A, por exemplo, apresenta-se clareza quanto ao seu papel como instituição educacional, o qual se desprende de conjecturas de uma opinião que se faz com base na defesa da punição e opressão como meios formativos de um sujeito, como se assinala na própria fala do seu diretor: “[...] a escola deve orientar e educar. Não adianta punir tudo, senão a escola vira cadeia” (DIRETOR A).

Tal compreensão – dos efeitos sobre cada modo de lidar com a problemática das diversas modalidades de violência e também do *bullying* em contexto escolar – evita o retalhamento das condições de se entrar em contato direto com o problema em si. O que, por conseguinte, favorece oportunidades de avaliação e reflexão sobre as diferentes violências e o *bullying* na escola. O diretor da Escola A, por exemplo, mencionou o programa de inclusão escolar, pautado pela compreensão de que “[...] o papel da inclusão é ensinarmos os alunos a conviver com a diferença [...]” (DIRETOR A), e que isso tem consequências importantes para o combate ao *bullying*, como ação específica para enfrentar este tipo de violência. De fato, pode-se considerar que mesmo não sendo um programa que se dirija exclusivamente às vítimas ou aos agressores, o trabalho no âmbito da inclusão abrange aspectos importantes relacionados a situações de *bullying*; se esse é compreendido como uma forma de violência exercida sobre minorias que não conseguem se

defender adequadamente, que é o caso, em geral, das minorias delimitadas pela educação inclusiva, essas também são alvo do preconceito (CROCHÍK et al., 2009); de outro lado, Antunes e Zuin (2008) mostram a relação entre *bullying* e preconceito; dessa forma, parece haver relação entre políticas de combate ao *bullying* e as políticas de educação inclusiva. Além disso, essa escola também tem incentivado a atuação do Grêmios estudantil, que no período da coleta de dados estava empenhado na efetivação de uma campanha contra o *bullying*.

De modo semelhante, a Escola B também tem desenvolvido ações de protagonismo juvenil essenciais ao enfrentamento do *bullying*: uma dessas ações tem, segundo o relato obtido, propiciado o envolvimento dos alunos com atividades culturais, permitindo se expressarem e trocarem experiências. Isso, por sua vez, permite ao sujeito – por meio do contato com o outro – rever e repensar sobre suas condutas para com as outras pessoas. Além dessa iniciativa, essa escola também tem investido na formação de professores, com a finalidade de prepará-los para que efetuem a identificação e notificação dos casos de *bullying* (“Oriento para ninguém se omitir. Os professores devem registrar práticas que antes eram aceitas e agora são criminosas”, disseram os seus gestores), e na abordagem com os pais, com o intuito de fortalecer a autoestima das vítimas. Essas medidas, propostas e projetos foram desenvolvidos, tal como eles são, sobre um plano de sustentação importante: uma compreensão intrínseca do tema, por meio da qual, acredita-se que o combate ao *bullying* será viável quando houver mudanças estruturais da cultura em larga escala que atinjam a todos; assim como se crê que a transformação qualitativa das relações também será possível com a apropriação democrática de todos os sujeitos daquilo que a sociedade produz – arte, esporte e cultura. Essa perspectiva de alguma forma visa à redução progressiva da reprodução de comportamentos de uma sociedade marcada pela hierarquia e alienação e que, pelo contrário, defende condições reais para a autonomia do sujeito, tal como indicado por Adorno (1995a); claro, segundo esse autor, antes de haver tal autonomia, deve existir a compreensão dos determinantes sociais que a impedem.

Apesar de apenas o diretor da Escola A ter mencionado o trabalho de mediação de conflitos, a orientação dos envolvidos nas situações de *bullying* e de seus pais foi mencionada pelos gestores das escolas A e B (além dessas, a Escola E também mantém ações de mediação de conflitos por meio das intervenções da vice-diretora). A mediação pela autoridade escolar para que a violência seja cessada é

um movimento importante para o reconhecimento de que a escola deve interferir para o fim das hostilidades e para o convívio pacífico; essa mediação, conforme acentuado antes, não precisa ocorrer com a utilização de meios coercitivos, punitivos, mas direcionada para o esclarecimento da situação; nesse ponto, pode ser enfatizado que o esclarecimento sobre si mesmo não é independente do esclarecimento sobre as relações sociais; ambos os polos devem estar em evidência, para que o problema não se reduza à sociedade ou ao indivíduo e possam ser pensados pela mediação social que forma o indivíduo.

Apesar de as dirigentes das escolas C e D declararem que as duas instituições ainda não possuíam política de enfrentamento do *bullying*, apontaram algumas iniciativas das escolas frente ao fenômeno. Na Escola D, uma palestra foi ministrada por um policial militar a respeito da responsabilização nos casos de *bullying*, marcada por um discurso legalista e ameaçador: 'Ele falava do Carandiru. Perguntava se os alunos queriam chegar a este nível', informou a equipe gestora dessa escola. Já na Escola C priorizam-se valores como a cordialidade e a boa convivência, princípios que objetivam motivar os alunos a estabelecerem boas relações entre eles, os quais são reforçados e encorajados pelas atividades de bandeirismo, nas quais "[...] as crianças aprendem a colaborar; dividir alimentos; ajudar a descer da árvore; pegar água; conviver bem etc. [...]" (DIRETORA C), como esclarece a sua Diretora. O contraste dos modos de procedimento dessas duas escolas permite iluminar os limites de ambas as tendências. Se o autoritarismo deve ser criticado por ele mesmo gerar a violência, sobretudo, mas não só, a dita civilizada, o estímulo à convivência que não atribui consequências aos atos destrutivos é, em parte, conivente com eles. Se aos alunos não for atribuída alguma responsabilidade por seus atos, nunca chegarão a ser indivíduos e cidadãos: os homens devem ter consciência das consequências de suas ações e se responsabilizarem, na medida do possível, por elas.

Por fim, apenas nas duas escolas com políticas de enfrentamento ao *bullying* mais desenvolvidas há indicação de maior cuidado com os encaminhamentos e notificações dos casos. O gestor da Escola A mencionou a cooperação com o Conselho Tutelar, que realiza os encaminhamentos para especialistas; o da escola B destacou a orientação dada aos professores para que efetuem as notificações necessárias. Em ambos os casos é possível verificar que há a preocupação de se promover algum grau de responsabilização dos agressores, o que não se verificou de modo

semelhante nas outras três escolas. A mesma distinção se observa em relação às perspectivas de estabelecer intervenções mais consistentes. Os gestores dessas duas escolas manifestaram intenções de estabelecer um programa de discussões com alunos a respeito da violência, nos moldes das intervenções promovidas no campo da justiça restaurativa, de criar uma oficina sobre *bullying* e de sistematizar as conversas com os professores. Esse dado fortalece o que temos afirmado: o combate à violência deve ser feito com esclarecimento e responsabilização; não basta o esclarecimento das motivações individuais ou das determinações sociais isoladamente; tampouco se deve responsabilizar sem se esclarecer; o trabalho feito intramuros e o encaminhamento a outras instituições que possam auxiliar na resolução do problema devem ser concomitantes; se a escola deve manter certa autonomia para cumprir seus objetivos, não pode ser compreendida como instituição à parte da sociedade.

Considerações finais

Como exposto na introdução, este artigo teve como objetivo analisar as concepções de equipes dirigentes de cinco escolas públicas acerca do *bullying*, suas propostas e iniciativas no sentido de seu enfrentamento e, por fim, a relação entre aquelas concepções e as respectivas propostas. Ao contrário do que se esperava de início, quatro das equipes dirigentes indicaram aspectos determinantes desse tipo de violência que ultrapassam as questões individuais ou familiares. Embora cada uma dessas equipes gestoras tenha levantado à sua maneira esse conjunto de aspectos caracterizados nesse artigo como 'determinação social', pareceu haver um importante reconhecimento por parte dessas equipes de que aquilo que causa o *bullying* não se encontra tão somente na esfera individual nem na familiar, ainda que essas esferas sejam importantes para o entendimento desse fenômeno.

De maneira igualmente importante, porém desta vez de acordo com o que era esperado, as escolas que expuseram com mais precisão a determinação social sobre a violência escolar apresentaram propostas mais estruturadas de combate ao *bullying*, voltadas ao entendimento do fenômeno por parte de alunos e professores, dirigidas a toda a escola e não somente aos diretamente envolvidos nessa forma de violência, enquanto as demais enfrentam essa questão de forma mais imediata, isto é, agindo quando o problema aparece ou atuando unicamente sobre as ações e relações entre os indivíduos.

A confirmação dessa hipótese tem uma importância política que merece destaque. A percepção de que, conjuntamente com a existência

de grupos dirigentes que pareceram compreender de maneira mais complexa as determinações do *bullying*, existem propostas e iniciativas de combate a essa forma de violência calcadas nesse entendimento mais amplo do fenômeno – embora levando em conta a insuficiência da escola nessa luta – acumula argumentos que potencialmente podem oferecer resistência ao preconceito amplamente difundido, especialmente no Brasil, de que no sistema de educação pública só se encontram escolas disfuncionais, nas quais há pouca – quando não nenhuma – chance de se constituir um processo de formação desejado. O que os dados indicaram é que, se parte das escolas possui precárias condições e, por isso, nem sempre seu trabalho é exitoso, há escolas públicas que desenvolvem iniciativas interessantes e de qualidade. Deste modo, as evidências encontradas contribuem para o debate e a reflexão que se opõem à forte tendência das sociedades capitalistas contemporâneas de submeter o sistema de educação também a sua lógica.

A análise já empreendida das concepções dos dirigentes escolares a respeito do *bullying* e de suas respectivas propostas para minimizá-lo nas condições sociais atuais nos permite concluir que a articulação entre o esclarecimento acerca da constelação de fatores que favorecem a manifestação dessa forma de violência escolar, sobretudo da determinação social, e a responsabilização dos agressores diretos, conforme manifestado, sobretudo, pelos dirigentes das escolas A e B, representam um avanço importante na luta contra a dominação social. É bem verdade que a responsabilização individual do agressor, a denúncia do modo de participação indireta da família em razão de sua contribuição insuficiente na formação de indivíduos que almejem pela emancipação, e a delimitação de questões sociais complexas que expressam a exigência de adaptação, atreladas à produção do *bullying*, podem ser ideologicamente distorcidas a fim de se justificar a inevitabilidade desse tipo de ajustamento à sociedade hierarquizada, mas é somente por meio do reconhecimento da implicação particular de cada um desses elementos e de seu efeito conjunto quando compõe uma constelação como a que procuramos descrever neste trabalho que se poderá levar a crítica a manifestar-se como práxis.

Para futuros estudos sobre esse tema, seria importante verificar o modo como o desenvolvimento de novas tecnologias – especialmente os sistemas de comunicação ‘instantânea’, como a *internet*, ou os sofisticados equipamentos que viabilizam o acesso a esses sistemas e os expandem, como os *smartphones* e *tablets*

– têm sido inserido nas questões de violência escolar, tanto para a propagação dessa violência quanto para o aumento das possibilidades de combatê-la.

Referências

- ADORNO, T. W. Teoria de la pseudocultura. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. (Ed.). **Sociologica**. Madri: Taurus, 1971. p. 233-267. (Texto original de 1959).
- ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G. (Org.). **Sociologia**. Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986. p. 62-75. (Original publicado em 1968).
- ADORNO, T. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Original publicado em 1951).
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. (Ed.). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 119-138. (Original publicado em 1967).
- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. (Ed.). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 97-117. (Original publicado em 1965).
- ADORNO, T. W. A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. **Margem esquerda: Ensaios Marxistas**, n. 7, p. 164-189, 2006. (Original publicado em 1951).
- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. N. **The authoritarian personality**. Nova Iorque: Harper and Row, 1950.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da **barbárie à educação**. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- CEATS-Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor. Fundação Instituto de Administração - FIA. **Bullying escolar no Brasil - Relatório Final**. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/edudeoliv/pesquisa-bullying-escolarnobrasil>>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- CROCHÍK, J. L.; CASCO, R.; CERON, M.; CATANZARO, F. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 123-132, 2009.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.
- FREIRE, I.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006.
- FREUD, S. El malestar en la cultura. In: BRAUNSTEIN, N. A. (Org.). **A medio siglo de el malestar en la cultura de Sigmund Freud**. México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 22-116. (Original publicado em 1930).

- FREUD, S. Psicología de las masas y análisis del yo. In: FREUD, S. (Ed.). **Obras completas**. Argentina: Amorrortu, 1993. p. 63-136. (v. 18, 5, reimpressão)
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978. (Original publicado em 1956).
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. (Original publicado em 1947).
- LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.
- MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Original publicado em 1956).
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, 4. ed. São Paulo: Difel, 1984. (Livro 1, v. 1, Original publicado em 1890).
- PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 995-1018, 2009.
- SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. **Desigualdade em São Paulo: o IDH**. São Paulo: Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade, 2002.
- SCHULTZ, N. C. W.; DUQUE, D. F.; SILVA, C. F.; SOUZA, C. D.; ASSINI, L. C.; CARNEIRO, M. G. M. A compreensão sistêmica do bullying. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 247-254, 2012.
- VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 3, p. 493-501, 2009.
- VOORS, W. **Bullying: el acoso escolar**. Buenos Aires: Oniro, 2006.

Received on September 18, 2013.

Accepted on October 25, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.