
ADOLESCÊNCIA, BULLYING E CONTEMPORANEIDADE: A LIQUIDEZ DAS RELAÇÕES HUMANAS

Maria Teresa Ceron Trevisol¹
Mônica Tessaro²
Patrícia Mattana³

Resumo

Este artigo analisa como alunos portugueses e brasileiros se posicionam e agem diante de manifestações de *bullying* na escola. O *bullying* é resultado de uma das múltiplas manifestações da violência contemporânea. Ancorados no pensamento de Bauman, e de outros autores, compreendemos o *bullying* como um fenômeno da modernidade líquida que se apresenta como uma violência impensada, resultado do esvaziamento das relações interpessoais da sociedade. Considerando a proposta do Dossiê “Moral e contemporaneidade”, este artigo objetiva contribuir com as discussões do segundo questionamento apresentado pelo Prof. Dr. Yves de La Taille, no texto desencadeador desse material: Qual é o juízo moral que indivíduos fazem a respeito de temas sociais característicos da contemporaneidade? A base empírica desse texto é uma investigação de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa. A amostra foi composta por alunos adolescentes procedentes de duas escolas públicas, uma do Brasil, da região Oeste de Santa Catarina e outra de Portugal, da região Norte, do Minho. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se um questionário. As respostas foram tabuladas com a utilização de uma ferramenta *on-line* (Google Docs) considerando os objetivos da pesquisa. Dependendo da situação e do contexto em que os indivíduos estão envolvidos, do “valor” atribuído a si e aos outros, esses juízos se modificam, como é o caso verificado nesse texto em relação as “deliberações”, posicionamentos dos alunos e, muitas vezes, a ausência dos mesmos, diante de situações de *bullying*. No âmago dessas deliberações encontra-se a dimensão moral e a afetiva.

Palavras Chave: Bullying na escola. Alunos adolescentes brasileiros e portugueses. Moral. Contemporaneidade.

¹ Docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Joaçaba (SC). Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP). E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

² Doutoranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc – Campus de Joaçaba. Mestre em Educação. E-mail: m_tessaro@unochemapeco.edu.br

³ Psicóloga pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Campus de Chapecó (SC). Auxiliar de pesquisa. E-mail: paati.m@hotmail.com

Nota: O estudo de campo contou com a bolsa de pesquisa PIBIC/CNPQ.

ADOLESCENCE, BULLYING AND CONTEMPORANEITY: THE LIQUIDITY OF HUMAN RELATIONS

Abstract

This article analyzes how Portuguese and Brazilian students stand and act in front of bullying manifestations in school. Bullying is the result of one of the multiple manifestations of contemporary violence. Anchored in the thinking of Bauman and other authors, we understand bullying as a phenomenon of the liquid modernity that presents itself as an unthought violence, resulting from the emptying of interpersonal relations of society. Considering the proposal of the "Moral and contemporaneity" Dossier, this article aims to contribute to the discussions of the second questioning presented by Prof. Dr. Yves de La Taille, in the text that triggers this material: What is the moral judgment that individuals make regarding social themes characteristic of the contemporary? The empirical basis of this text is an exploratory and quantitative-qualitative investigation. The sample was composed of adolescent students from two public schools, one from Brazil, from the West region of Santa Catarina and another from Portugal, from the Northern region of Minho. As a data collection procedure, a questionnaire was used. Responses were tabulated using an online tool (Google Docs) considering the research objectives. Depending on the situation and the context in which individuals are involved, of the "value" attributed to themselves and others, these judgments change, as is the case in this text in relation to "deliberations", student positions and often, the absence of them, in the face of bullying situations. At the heart of these deliberations is the moral and affective dimension.

Keywords: Bullying in school. Brazilian and Portuguese adolescent students. Moral. Contemporaneity.

Introdução

O *bullying* pode ser definido como um tipo de violência interpessoal, caracterizado pela intimidação entre pares. Representa qualquer comportamento – ou atitude – agressivo intencional, repetitivo e realizado dentro de uma relação desigual de poder entre vítimas e agressores (Olweus, 1993; Smith; Sharp, 1994; Pereira, 2008; Silva *et al.*, 2013). Pode ser um abuso físico ou psicológico (Bandeira; Hutz, 2010). É um fenômeno ocorrente no contexto escolar (público ou privado), o qual tem sido investigado tanto no Brasil quanto em outros países, e afeta várias crianças e adolescentes.

Atualmente, devido aos avanços tecnológicos, tal fenômeno ultrapassou as fronteiras físicas e é também praticado de maneira virtual, conhecido como *cyberbullying*. O avanço tecnológico está lançando medo no que diz respeito ao uso exacerbado da rede pelos adolescentes e jovens. Deste modo, os casos de insultos morais estão ganhando força cada vez mais devido ao falso sentimento de impunidade que a internet proporciona, pois possibilita ao agressor agir de forma anônima. Além disso, esse mecanismo possibilitou atingir várias pessoas ao mesmo tempo, pois mensagens podem ser disparadas em tempo real e em quantidades ilimitadas (Bauman, 2001).

A palavra *bullying* possui origem inglesa *bully*, que significa *valentão* e é utilizada para dar nome “ao desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 41). Segundo Avilés Martínez (2006, p.82) o *bullying* se refere “à intimidação e o maltrato entre escolares de forma repetida e mantida no tempo, sempre longe dos olhares dos adultos/as, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa [...]”.

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao tema, dentre eles: “maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares” (ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2007; LOPES NETO, 2005; PEREIRA, 2002; SILVA; OLIVEIRA; SILVA; PEREIRA; CECILIO, 2015; TONGNETTA; LEME; VICENTIN 2013). O *bullying* “[...] acarreta sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico” (MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011).

As vítimas desse fenômeno podem sofrer danos psíquicos difíceis de reparar e, eventualmente, desenvolvem quadros depressivos, apresentam dificuldade em relacionar-se com outras pessoas, passam a ter dificuldades no aprendizado, podendo inclusive assumir a posição de agressores em novas situações de *bullying* (LOPES NETO, 2005). Tais danos psíquicos podem se prolongar e promover efeitos até na fase adulta da pessoa. Segundo Pereira (2009, p. 10), “as vítimas transformam-se em adultos inseguros, com uma autoestima mais pobre e uma tendência para entrar em estados depressivos”. Alvos, autores e testemunhas enfrentam consequências físicas e emocionais a curto e longo prazo (SILVA; ROSA, 2013).

Geralmente os acontecimentos do *bullying* ocorrem na fase de educação da pessoa, ou seja, pode começar na escola e prolongar-se no decorrer do ensino superior. O *bullying* é mais prevalente entre alunos com idades entre 11 e 13 anos, sendo menos frequente na educação infantil e ensino médio (LOPES NETO, 2005). Entretanto, no que se refere a variável idade é um pouco difícil precisar, pois em diferentes estágios de vida a pessoa pode praticar o *bullying* de maneira diferente, como apresenta Avilés Martínez (2005, p. 33) “[...] “a intimidação verbal é mais numerosa entre 13-14 anos, já a exclusão social é pertinente entre 15-16 anos, e a agressão física começa dos 13 anos em diante”.

Bauman (2005) nos dá alguns indicativos que nos ajuda a compreender o porquê o *bullying* está mais presente entre os adolescentes em idade escolar, para ele, é nessa idade que o espírito de competitividade está em constante estimulação, definindo quem é melhor, quem é o líder do grupo e por consequência quem é o excluído, na maioria dos casos o alvo do *bullying*. Além desse processo de amadurecimento que os adolescentes estão passando, não podemos deixar de considerar o contexto da modernidade líquida, que nos instiga a ter mais do que ser, mesmo que isso envolva ultrapassar as fronteiras do outro. Nesse sentido, o resultado desse tipo de comportamento é a fluidez dos laços afetivos assim como os objetos adquiridos, uma vez conquistados podem ser descartados com a mesma velocidade, pois, ao seu alcance já tem outros muito melhores.

Estudos em diversos países demonstram situações diferentes, que podem estar relacionadas a aspectos socioculturais. Em escolas ocidentais, os autores de *bullying* são geralmente mais velhos, de séries mais avançadas e cujos alvos nunca haviam sido seus amigos. E a maioria das agressões é, geralmente, verbal ou física. Já em países orientais, como Japão e Coreia, a maior incidência de *bullying* é observada entre os estudantes de mesma classe, sendo a forma mais comum à de exclusão social praticada coletivamente por seus colegas de sala ou por toda a escola (LOPES NETO, 2007).

No que se refere ao gênero dos envolvidos no *bullying*, segundo Pereira (2002, p.409), “[...] o gênero masculino apresenta valores de participação superiores ao feminino”, assim como Avilés Martínez (2005, p.34) enfatiza que “[...] a composição dos grupos de agressores tem uma esmagadora maioria por meninos, tanto em casos individuais como em grupo”. Outro aspecto que chama a atenção é que o gênero masculino está envolvido com *bullying*, em sua maioria, em episódios de agressão física, já o gênero feminino, em maior incidência em

agressões verbais, intimidação social e são mais propensas a executar o maltrato de exclusão social (AVILÉS MARTÍNEZ, 2005).

Entre os agressores, observa-se um predomínio do sexo masculino, enquanto que, no papel de vítima, não há diferenças entre gêneros. O fato dos meninos envolverem-se em atos de *bullying* mais comumente não indica, necessariamente, que sejam mais agressivos, mas sim que tem maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento. Já a dificuldade em identificar-se o *bullying* entre as meninas pode estar relacionada ao uso de formas mais sutis (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2004; ESLEA; REES, 2001).

A prática do *bullying* pode ser evidenciada em diferentes episódios, ambientes, idades, gêneros, e coloca todos os profissionais que atuam no contexto escolar com o compromisso de identificar as situações envolvendo o problema e o desafio de como intervir diante das mesmas. Segundo Pereira; Silva; Nunes (2009, p. 4) “[...] os profissionais devem estar conscientes sobre essa forma de violência e devem ser capacitados para diagnosticar, intervir e preveni-la”. Tendo consciência que o papel da escola é fundamental para o desenvolvimento do ser, esse ambiente deve ser um local em que a criança se sinta acolhida, e um lugar em que ela possa expressar seus sentimentos de maneira em que não seja julgada e reprimida. A escola é um lugar em que essas manifestações devem ser observadas, diagnosticadas e orientadas. As razões promotoras do *bullying* podem estar relacionadas as características individuais das pessoas envolvidas, bem como aos contextos familiar e escolar, pois estes núcleos sociais influenciam o comportamento do indivíduo (SILVA; ROSA, 2013). Nesse sentido, o *bullying* é definido como “um fenômeno complexo, multifacetado e multideterminado” (BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015).

Constitui objetivo deste artigo analisar como alunos portugueses e brasileiros se posicionam e agem diante de manifestações de *bullying*. No decorrer dessa análise objetivamos, também, analisar o *bullying* como resultado de uma, das características, das múltiplas manifestações da violência contemporânea, da intolerância e de relações que produzem ações violentas como forma de resolver conflitos, desencontros, desavenças, frustrações, sejam materiais ou simbólicas. Nesse sentido, ancorados no pensamento de Bauman (1993; 1997; 1998; 1999; 2001; 2002; 2005; 2008; 2010; 2011; 2013), compreendemos o *bullying* como um fenômeno da modernidade líquida que se apresenta como uma violência impensada, resultado do esvaziamento das relações interpessoais da sociedade. Cabe ressaltar que considerando o “olhar teórico” dirigido aos objetivos desse artigo diferentes respostas poderão ser organizadas.

Considerando a proposta do Dossiê “Moral e contemporaneidade”, esse artigo objetiva contribuir com as discussões do segundo questionamento apresentado pelo Prof. Dr. Yves de La Taille, no texto desencadeador desse material: 2: Qual é o juízo moral que indivíduos fazem a respeito de temas sociais característicos da contemporaneidade?

A base empírica das discussões objetivadas neste artigo são dados coletados por meio do Programa de Pesquisa “Conflitos interpessoais na Escola⁴”, iniciado em 2012. Particularmente nesse texto, dar-se-á ênfase aos dados relativos a amostra de alunos procedentes de duas escolas públicas, uma do Brasil, da região Oeste de Santa Catarina e outra de Portugal, da região Norte, do Minho. Da

⁴ No ano de 2012 iniciou-se um Programa de Pesquisa com foco nos conflitos interpessoais na escola. Em 2012 e 2013 desenvolveu-se um projeto de pesquisa intitulado ***Bullying na escola: inquirindo sobre as razões promotoras dos conflitos “entre” e “dos” alunos*** (TREVISOL; UBERTI, 2013), tendo como amostra alunos adolescentes, na faixa de idade de 13 a 16 anos, matriculados na 8ª série/9º ano do ensino fundamental. Em 2013 e 2014 efetuou-se uma coleta de dados complementar envolvendo professores e pais de alunos desse nível de ensino. Em 2015 e 2016, considerando a oportunidade de intercâmbio para Braga (Portugal) de uma aluna vinculada ao programa, decidiu-se pela ampliação dos dados e da análise dos mesmos e efetuou-se a coleta de uma amostra envolvendo alunos, nessa mesma faixa de idade e ano letivo.

escola brasileira foram coletados 107 questionários (5 turmas), da escola portuguesa foram coletados 128 questionários (5 turmas). Os alunos que constituíram a amostra brasileira são estudantes da 8ª série/9º ano, na faixa de idade de 13 a 16 anos, oriundos de diversos locais do município, já que, ambas as escolas estão localizadas na região central da cidade; enquanto os alunos que constituem a amostra portuguesa são estudantes da 7º, 8º e 9º série, com a mesma faixa de idade da amostra brasileira. A seleção destes alunos se deu de forma aleatória considerando as escolas e os alunos que manifestaram interesse em participar da investigação e que seus pais e/ou responsáveis os autorizaram por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e foi aprovado.

Nesse estudo, de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa, utilizou-se como procedimento de coleta de dados um questionário⁵ composto por 24 questões, 23 questões fechadas e 01 questão aberta, permitindo aos participantes a sua manifestação em relação aos seguintes aspectos: situações do cotidiano escolar em que é evidenciado o *bullying*; como os alunos avaliam estas situações; o que fariam se estivessem envolvidos; como se sente quem pratica o *bullying* e quem sofre a ação; as razões que podem levar um aluno a praticar o *bullying*; e, como a escola e seus profissionais encaminham estas situações. O questionário aplicado foi o mesmo utilizado na investigação realizada em 2012. As respostas dos questionários foram tabuladas com a utilização de uma ferramenta *on-line* (*Google Docs*) considerando os objetivos da pesquisa. Além da tabulação quantitativa dos dados, os comentários inseridos pelos alunos no decorrer dos questionários foram analisados cuidadosamente e inseridos na análise dos dados, dada a sua pertinência ao estudo.

⁵ O Questionário utilizado para a coleta de dados foi inspirado (adaptado) do instrumento utilizado por Fante e Pedra (2008) e Rolim (2010).

(Des) caminhos da modernidade líquida e o *bullying*

Partindo do questionamento “Qual é o juízo moral que indivíduos fazem a respeito de temas sociais característicos da contemporaneidade?” E, nesse artigo envolvendo a **Adolescência, o *bullying* e a contemporaneidade** propusemos, na sequência, algumas reflexões a respeito do posicionamento crítico de Bauman frente a liquidez das relações humanas e aos acontecimentos contemporâneos. Sob as lentes de Bauman (2013, p.7) “[...] a crise contemporânea, é uma crise muito peculiar porque, provavelmente pela primeira vez na história moderna, estamos percebendo que as diferenças entre os seres humanos e a falta de um modelo universal vieram pra ficar.” Nesse prisma, buscamos com esse ensaio compreender as crises dos valores morais que assolam não só o campo educacional, mas, a sociedade como um todo, no que se refere a estruturação de múltiplos paradigmas que proporcionam diferentes posturas nos fenômenos do cotidiano. Antes de aprofundarmos sobre a questão do *bullying* na modernidade líquida, acreditamos ser pertinente realizarmos uma digressão na modernidade sólida para compreendermos os (des) caminhos que nos trouxeram até aqui.

Para iniciar nossa reflexão, elegemos as principais ideias do sociólogo acerca de seu entendimento sobre a modernidade sólida. Ao escrever sobre a modernidade sólida Bauman (2001) entende que nesta época as estruturas sociais eram rígidas, oferecendo certezas aos indivíduos. O conceito de ordem era inflexível “[...] ordem é o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem.” (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2016, p.16).

A modernidade sólida, com sua garantia de durabilidade e estabilidade optou pela ordem discriminando e eliminando qualquer tipo de desordem. A intenção era propagar o impulso modernizador, separando “o joio do trigo”, limpando a sociedade visando sua melhoria e solidificação (ALMEIDA, GOMES,

BRACHT, 2016). Em outras palavras podemos classificar a ordem moderna como:

Um meio altamente regular, estável, monótono e previsível para as nossas ações; um mundo em que a probabilidade dos acontecimentos não esteja submetida ao acaso, mas arrumadas em uma hierarquia irrestrita de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis e alguns virtualmente impossíveis. (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2016, p.16).

No entanto, à medida em que a sociedade moderna se preocupava em manter a ordem, crescia um movimento contrário reproduzindo desordem e o caos. A relação ordem/desordem foi nomeada por Bauman (1999) de ambivalência⁶. Quanto mais almejavam as normas, mais confusão e desordem surgiam, reproduzindo a ambivalência.

No contexto da modernidade sólida, ter moral expressava obedecer às regras estabelecidas para manter a sociedade ordenada. Sendo papel dos filósofos legisladores⁷ reger o comportamento dos indivíduos, pois eram considerados os únicos seres dotados de razão. Nesse período, o Estado e os filósofos utilizando o autoritarismo proclamavam a ideia de que os indivíduos (principalmente os adolescentes e jovens) não estavam aptos para realizar escolhas. Assim, decidir escolhas e ações não estava no campo individual, mas no coletivo, onde todos os indivíduos saberiam quando seus comportamentos fossem certos ou errados. (BAUMAN, 1993).

⁶ Segundo Bauman (1999, p.242) a ambivalência aparenta “[...] medrar dos próprios esforços para destruí-la, tornando cada vez mais distante e nebulosa a perspectiva original de um mundo ordeiro e racionalmente estruturado inscrito num sistema social igualmente ordenado e racional. A ânsia instruída de escapar à ‘confusão’ do mundo exacerbou a própria condição de que se queria escapar.”

⁷ Os filósofos legisladores foram considerados figuras importantes para a manutenção da ordem, pois sustentavam discursos intelectuais, nos quais apenas eles eram considerados seres dotados de razão, podendo assim “legitimar o sonho da sociedade governada pela razão dos sábios.” (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2016, p.22).

Conforme os argumentos até aqui apresentados, aparecem motivos suficientes para Bauman (1993) criticar a perspectiva da modernidade sólida, bem como as ferramentas coercitivas utilizadas pelo Estado “[...] pois todo processo da civilização traz consigo, em seu reverso, muito mal-estar.” (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2016, p.26). Para o sociólogo com a transição para a modernidade líquida repleta de possibilidades de escolhas frente ao futuro, não há mais lugar para o Estado e seus legisladores intervirem na vida dos indivíduos, pois no período líquido a responsabilidade da moral e das escolhas não ocorre mais no coletivo, mas de forma individual dispensando os serviços reguladores e reformadores.

Ao atualizar sua leitura crítica da modernidade, devido às várias mudanças que foram ocorrendo na sociedade, dentre elas, as novas relações sociais, das diferentes formas de relacionamentos conjugais e seus desdobramentos, brigas, violência, hostilidade, é primordial quando se pretende estudar um contexto que passa por constantes metamorfoses, por esta razão Bauman (2001) utiliza uma nova metáfora para descrever a modernidade: a liquidez, caracterizando assim a contemporaneidade. Sua nova concepção não está pautada na razão, na durabilidade e na ordem, mas sim marcada pela liquidez e fluidez, na qual a ordem não é bem vista e tudo o que é sólido tende a se desmanchar no ar.

Ao escrever sobre a transição entre modernidade sólida e a modernidade líquida, Bauman (1993) evita utilizar o termo pós-modernidade em função das confusões semânticas, a metáfora da liquidez é entendida aqui como chave de leitura que nos permite pensar as questões que acometem os sujeitos contemporâneos. De acordo com Bauman (2001), a modernidade líquida é caracterizada por relações efêmeras, niilistas, vazias de sentimentos, de valores e sentidos. De acordo com o autor, o indivíduo da modernidade líquida entregou-se ao prazer que é só é alcançado pelo viés consumista e individualista.

Não mais ordenar os comportamentos como certos ou errados, abriu oportunidade para que o indivíduo pudesse de forma autônoma decidir sobre seus atos, como também para os que Bauman (1997) nomeou de “líderes de comunidade” pudessem auxiliar na coletivização dos aspectos morais. O sociólogo aponta (1997, p. 98) que, “[...] a sociedade moderna especializou-se na renovação do espaço social: visava a criar um espaço público onde não devia haver nenhuma proximidade moral. [...] o indivíduo legalmente definido era alguém que tinha interesses e que não eram interesses dos outros.”

A questão moral para Bauman (1997) está vinculada à socialização e a socialidade. Como o Estado deixa de desempenhar sua função controladora, o que ele espera agora é que se mantenha respeito às suas leis. A socialidade é pautada pelo presente se moldando à modernidade líquida. Ao contrário da socialização, ela “[...] não tem nenhuma estrutura própria” (p.151) como aquela específica promulgada pelo Estado e pelos filósofos legisladores. “A socialidade é um processo que acaba antes mesmo dos seus integrantes possuírem alguma relação fixa e duradoura.” (p.151).

A socialização de acordo com Bauman (1997, p.149) “[...] antecipa o estado a ser alcançado antes de descolar, e monitora-o e reinterpreta-o enquanto está em andamento.” Delineada no tempo futuro busca atribuir uma identidade aos indivíduos de um determinado contexto, classificando o espaço que cada um ocupa na sociedade. O autor demonstra que “[...] a socialização pode ser analisada, desconjuntada em fases e atos constitutivos, em realizações parciais e funções complementares [...]” (p. 149).

Sendo assim, a socialização preocupa-se em manter a ordem para construir um futuro racional. Já a socialidade “[...] não tem nenhum objetivo, não

é instrumento de nada senão de si mesma; essa talvez seja a razão por que a socialidade vive somente em convulsões e começos, em espasmos e explosões. " Surge de forma repentina desfazendo-se da mesma forma. (BAUMAN, 1997, p.149).

Na modernidade sólida as relações de socialização prevaleceram, através da razão buscou combater todo tipo de emoção e, através das normas, buscou exterminar com a espontaneidade. Para Bauman (1997, p.138):

A socialização (pelo menos na sociedade moderna) visa criar um ambiente de ação feito de escolhas passíveis de serem 'desempenhadas discursivamente', que se concentra no cálculo racional de ganhos e perdas. A socialidade coloca a unicidade acima da regularidade e o sublime acima do racional, sendo, portanto, em geral avessa às regras, tornando o desempenho das regras problemático e cancelando o sentido instrumental da ação.

Os dois processos encontram-se em constante estado de competição, mesmo que somente a primeira está aberta ao atrito contra a segunda. No entanto, com a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida a socialização prevista pelo Estado entra em fase de enfraquecimento. Assim a socialidade passa acessar um caminho livre sem nenhuma instituição para controlar suas ações.

O sociólogo passa então a trabalhar a partir de dois novos conceitos: face e máscara, por acreditar na relação que ambos têm com a socialidade contemporânea. Para ele a face é uma autoridade e acrescenta:

A face é o que resiste a mim por sua oposição e não o que é oposto a mim por sua resistência. A absoluta nudez de uma face, a face absolutamente sem defesa, sem cobertura, veste ou máscara, é o que se opõe ao meu poder sobre ela, a minha violência, e opõe a eles de uma maneira absoluta, com uma posição que é oposição em si mesma. (BAUMAN, 1997, p.87).

A face revela o indivíduo exatamente como ele é. No entanto, as máscaras, ao contrário da face “[...] podem ser postas e tiradas, escondem tanto quanto (se é que não mais que) revelam.” Com a flexibilidade das máscaras os indivíduos podem facilmente revelar-se de diferentes modos em diferentes contextos que frequentam. Ao misturar-se com o outro se desprendem de sua face, passando a utilizar máscaras representando vários papéis na sociedade. (BAUMAN, 1997, p.133).

Para o autor, viver dessa maneira envolve implicações morais. Assim:

[...] a confiança inocente e esperançosa do impulso moral foi substituída pela ansiedade nunca mitigada da incerteza [...]. Confiamos, e não confiamos; temos medo de tanto confiar (que nos transformará em presa fácil de qualquer vigarista) como de desconfiar (desconfiança regular tornará nossa vida insuportável. (BAUMAN, 1997, p.134).

Desta forma, a confiança ingênua cultivada pela moral foi substituída pela insegurança, atributo da socialidade e mundo das máscaras.

Em cada ambiente aparecemos apenas um determinado “papel”, num dos muitos papéis que desempenhamos. Parece que nenhum desses papéis nos “abarca por inteiro”; não se pode pretender que algum deles se identifique com “o que somos verdadeiramente” como “totalidade” e como indivíduos “únicos.” (BAUMAN, 1997, p.26).

No entanto, Bauman (1997) demonstra inquietação frente ao mundo das máscaras, pois, elas não podem ser facilmente esquecidas. Ocasionalmente ficam resquícios de alguma máscara utilizada, por isso o autor adverte a impossibilidade de desvincular-se totalmente dos papéis assumidos nos diferentes espaços.

Se conseguirmos manter as gavetas hermeticamente fechadas, de tal sorte que nossos ‘eu reais’ se mantenham a parte, como se nos diz que podem e devem se manter, o incomodo não vai embora: apenas é substituído por outro. O código de conduta e normas para escolhas que se ligam a realização de um papel não se alarga para pegar o ‘eu real’. O eu real é livre – razão para se alegrar, mas também para não pouca aflição. Aqui, longe do mero ‘desempenho de papel’, somos de fato, ‘nós

mesmos', e assim nós e somente nós somos responsáveis por nossas ações. (BAUMAN, 1997, p. 27).

Sem o amparo do Estado e dos filósofos legisladores, os indivíduos agora são responsabilizados por suas ações e escolhas, passam a conviver com os sentimentos de insegurança e incerteza que o mundo das máscaras proporciona. As características que marcam a juventude na modernidade líquida acabam por constituir certa rigidez a favor do consumismo e do processo de globalização. Afinal, sabemos que o processo de liquidez resulta, na eliminação dos sólidos para dar espaço aos outros, agora novos e melhores. (BAUMAN, 2001).

Para permanecerem no jogo da socialidade os jovens exibem suas qualidades de forma rápida e competitiva buscando atraís os holofotes para si, buscando elogios e reconhecimento, “[...] para tanto, fazem o máximo possível e usam os melhores recursos que têm à disposição para aumentar o valor de mercado dos produtos que estão vendendo. E os produtos que são encorajados a colocar no mercado, promover e vender, são eles mesmos.” (BAUMAN, 2008, p.13).

Sob esse prisma, os jovens preocupam-se muito mais com o presente, deixando de lado ações que podem lançar-se para o futuro, pois a sociabilidade “[...] não tem nenhuma direção, nem sabe onde está indo.” (BAUMAN, 1997, p.149). É possível verificar a partir dos ensaios de Bauman (2001) que na modernidade líquida há uma tendência dos jovens construírem relações inseguras e instáveis, consequências do individualismo gerado pelas relações de sociabilidade, e acrescenta: “[...] a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização.” (p.44)

A confiança atributo da modernidade sólida, agora foi substituída pela ansiedade e incertezas do mundo das máscaras, os jovens livres para decidir

suas escolhas se camuflam de acordo com os grupos específicos que fazem parte. A utilização de máscaras/camuflagem possui relação com o conceito de identidade, estando relacionada com a juventude hodierna. (BAUMAN, 1997).

Mudar de identidade significa abrir mão dos antigos preceitos, caracteriza-se por uma escolha individual e privada, o jovem é o responsável por suas escolhas e como resultado, por suas consequências.

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejo, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. (BAUMAN, 2001, p.107).

Os jovens, nesse caso, se desejam vivenciar as diversas identidades que estão a sua disposição na prateleira dos supermercados, precisam se dispor a vestir uma roupa para cada momento específico. É aqui que Bauman (2001) coloca em tela a questão da segurança, para ele, o jovem que vive no contexto da socialidade, utilizando-se das várias máscaras, pode sofrer sentimentos de insegurança, instabilidade e ambivalência existencial. E essas polarizações não apontam qualquer final feliz, e pior, os jovens parecem estar submetidos a *vidas desperdiçadas* (BAUMAN, 2013).

Os jovens estão submetidos diariamente a situações ambivalentes, pois tem ao alcance possibilidades tecnológicas quase que sem limites de comunicação com o mundo, porém, dificilmente conseguem dialogar com a pessoa que está ao seu lado.

Fazer contato com o olhar, reconhecendo a proximidade física de outro ser humano, parece perda de tempo [...]. Numa vida de contínuas emergências, as relações virtuais derrotam facilmente “a vida real”. Embora os principais estímulos para que os jovens estejam sempre em movimento provenham do mundo off-line, esses estímulos seriam inúteis

sem a capacidade dos equipamentos eletrônicos de multiplicar encontros entre indivíduos, tornando-os breves, superficiais e sobretudo descartáveis. As relações virtuais contam com teclas de “excluir” e “remover spams” que protegem contra as consequências inconvenientes (e principalmente consumidoras de tempo) da interação mais profunda. (BAUMAN, 2011, p.23).

Andando pelos escritos de BAUMAN (2011) é possível observar algumas reflexões que o autor faz direcionando para a juventude. Sob sua ótica, há um longo trajeto de intolerância entre as gerações dos adultos e a dos jovens, ocasionando um sentimento de insegurança bilateral.

As diferenças de percepção já assumiram tantas facetas que, ao contrário do que se passava nos tempos pré-modernos, os jovens não são mais vistos pelas velhas gerações como “adultos em miniatura” ou “mini-adultos”, como “seres ainda não plenamente maduros, mas fadados a amadurecer” (entendendo-se por “maduro” ser “igual a nós”). (BAUMAN, 2010, p. 20).

O que para determinada geração é “natural o modo pela qual as coisas são, o modo como as coisas são normalmente feitas” para outra geração pode ser sinônimo de deformidade, provavelmente um quadro ilegal, falsificado, desagradável que exige correção. Os mais velhos sentem-se inseguros diante do cenário que a juventude vem construindo a partir da destruição dos sólidos, já os mais jovens veem a necessidade de corrigir os “erros” da modernidade sólida. (BAUMAN, 2010, p.20).

É neste clima de transformação e de profunda insegurança que está inserido o homem pós-moderno, seja ele, jovem ou velho, sente-se ameaçado por tudo aquilo que foge das regras, levando a perda das referências, ocasionando a crise do eu. Compreendemos que é neste contexto marcado por inseguranças, intolerâncias e instabilidades que se insere o *bullying*, pois o estranho, o diferente se torna uma ameaça que precisa ser combatida e eliminada.

BAUMAN (1998) em “O mal-estar da pós-modernidade” já nos apresentava elementos importantes para a compreensão do *bullying*. O autor realiza nesta obra a distinção entre a pureza e a impureza e para ele, a pureza está associada a ordem, encontrando-se no lugar certo, o seu contrário, caracterizado como sujo e imundo, são coisas que não estão em seus devidos lugares. Porém, nada é intrinsecamente puro ou impuro, tudo está relacionado com o contexto, mais especificamente com a ordem do desejo daqueles que procuram pela pureza, assim, na sociedade líquida, considerada uma cultura de excessos e exageros, o que hoje pode ser considerado bom para o consumo, amanhã poderá ter o mesmo efeito que veneno, e vice-versa.

Os impuros são vistos como estranhos em nossa sociedade. De acordo com BAUMAN (1998, p.27) “[...] todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável.” No ato do *bullying*, as vítimas podem ser consideradas estranhas, sendo perseguidas por romper a ordem pré-estabelecida naquela sociedade, dentro de determinado contexto. O combate aos estranhos na modernidade líquida é feito a partir de duas estratégias: a primeira é o aniquilamento dos estranhos destruindo-os e transformando-os em uma extensão do que se deseja, tendo como principal tarefa, converter a diferença para a igualdade sufocando as singularidades entre os seres humanos. É possível visualizar, que nesta primeira estratégia as vítimas de *bullying* são perseguidas e oprimidas, resultando na sua anulação, eliminando as diferenças que o distingue do grupo considerado “puro”. A segunda estratégia apresentada por Bauman (1998) é a antropoêmica, nela os estranhos são excluídos dos limites da sociedade, são varridos para os guetos invisíveis. Dentro da antropoêmica a exclusão é uma das principais características do *bullying*, pois, considera-se a vítima como impura para pertencer a determinado grupo ou espaço social e excluí-la é a forma mais

eficaz de comprovar sua inadequação. Bauman nos mostra ainda, que na falência de ambas as estratégias, o recurso final é o extermínio físico do ser considerado estranho. O suicídio entre as vítimas de *bullying* é o resultado final deste processo amedrontador da sociedade líquida.

Entretanto, como destaca Feitoza e Feldens (2014), as imperfeições humanas são tão sólidas como o conceito de bem, tornando ambos os valores com características relativos de acordo com cada vivência pessoal. Para, além disso, destacam-se em nossa sociedade muitas tradições morais mantidas por instituições que não se preocupam em questionar o mal, mas sim aceitar que o mesmo faça parte do nosso cotidiano, defendem e toleram práticas inadmissíveis.

Em 2014, Bauman lança o livro “Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida”, nele o autor continua chamando a atenção para o aniquilamento da comunidade em uma sociedade cada vez mais egocêntrica, advertindo que o mal não se encontra apenas em situações específicas, mas se manifesta no dia-a-dia através da frieza entre os homens, resultando na ausência de empatia. De acordo com o autor, o ódio e a cegueira moral estão tomando conta da sociedade atual, torna-se constante a inversão de valores, onde as redes sociais tornaram-se tribunais de justiça, publicizando tudo sem hesitações. Sentenças e reprovações de figuras públicas ou não, são atos costumeiros. Presenciamos por infinitos meios todo o tipo de notícia, que nos levam a experimentar o medo que Bauman enfatiza em suas obras. Vale ainda destacar que, “Em tempos Líquidos” livro publicado antes da crise de 2008, Bauman já atentava para a insegurança como um carimbo da modernidade líquida, enfatizando a violência como marca registrada que se alastra de diferentes formas na sociedade.

Vivenciar a modernidade líquida é enfrentar situações de medo diariamente, estamos imersos em um mar de incertezas e ansiedades e Bauman (2005)

aponta que um dos principais caminhos para a resolução de conflitos e frustrações neste contexto é a violência, a partir desta contribuição é possível compreendermos o *bullying* como um fenômeno social da modernidade líquida, que se manifesta intensamente nas instituições de ensino. Qualquer tipo de violência praticado entre os seres humanos nos assusta, ficamos na maioria das vezes de mãos atadas, sem saber o que fazer, buscando entender as causas e razões que determinaram tal ação noticiada. No entanto, quando a violência ocorre dentro da escola, a repercussão torna-se ainda maior, afloram-se sentimentos de revolta e incompreensão.

Sem dúvida uma das grandes provocações desse texto é compreender e problematizar sobre o juízo moral que indivíduos fazem a respeito de temas sociais característicos da contemporaneidade, aqui chamamos a atenção para o *bullying*, visto como um fenômeno da modernidade líquida e associado aos adolescentes e jovens em idade escolar, que se apresenta como violência simbólica, imprevista, compreendido pelo sociólogo Bauman como o resultado do esvaziamento das relações interpessoais na sociedade.

A concepção de que a educação é um produto que pode ser adquirida e guardada para toda vida encontra-se em crise. Eram as determinações da modernidade sólida que asseguravam, por um lado, a transferência do conhecimento dos professores para os alunos, e, de outro lado, concediam aos professores “a autoconfiança de gravar na cabeça dos alunos a forma que presumia ser, para todo sempre justa, bela e boa e, por estas razões, virtuosa e nobre.” (BAUMAN, 2002, p. 50).

É por esta razão que Bauman (2002, p. 51) reconhece que a instituição escolar se encontra em apuros, visto que na contemporaneidade seria improvável conservar qualquer uma dessas hipóteses. No mundo instável e inconstante da

modernidade líquida, no qual, “andar é melhor do que sentar, correr é melhor do que andar e surfar é ainda melhor do que correr”, tudo isso está em desacordo com os ensinamentos da modernidade sólida que se preocupava com a educação para vida toda.

Afinal de contas, elas foram feitas sob medida para um mundo durável, que se esperava permanecesse durável e que se pretendia tornar mais durável ainda do que havia sido até então. Nesse mundo, a memória era um ativo que, quanto mais para trás alcançasse e durasse, mais valioso se tornava. Hoje, uma memória tão solidamente fortalecida parece potencialmente incapacitante em muitos casos, desencaminhadora em muito mais, inútil na maioria. (BAUMAN, 2002, p. 51).

As características da modernidade sólida transformam-se em desvantagens perante a contemporaneidade volátil, provocando o declínio da hipótese de que a educação era um produto conservado ao longo da vida. Se a modernidade sólida se preocupava em manter a ordem, em tempos fluídos a ordem e a durabilidade perdem seu valor, antes considerados bens de prestígio, tornaram-se bens de desgosto. A educação na modernidade líquida só pode ser pensada através de uma reeducação constante, pois o cenário contemporâneo tem destacadado a durabilidade das coisas, e em seu lugar surgiu a rapidez do excesso e do desperdício. (BAUMAN, 2002).

A escola é ainda uma das grandes instituições que mantém vivo padrões da modernidade sólida. Sendo assim é possível inferir, que ela não apenas produz ou transmite determinado conhecimento, mas, reproduz padrões sociais, perpetuando concepções e valores morais. O contexto escolar é por si só, um espaço propício para iniciar desentendimentos e agressões dada sua especificidade de público e diversidade do mesmo. A escola é o local em que as diferenças se destacam podendo ser motivo de conflito entre os alunos, ou seja, na escola encontramos um recorte de todos os conflitos e tensões que acontecem na sociedade

como um todo. Alguns estudos, entres eles o de Fante (2011), revelam o despreparo dos professores e demais profissionais da escola no trato desse tipo de agressão. Alguns profissionais negam sua existência, enquanto outros assumem com naturalidade as relações conflituosas, no entanto, o que mais chama atenção entre os pesquisadores é a carência de políticas educacionais e de formação dos docentes para o enfrentamento destes atos.

De acordo com Feitosa e Feldens (2014), a escola da modernidade líquida ainda se mantém dentro dos padrões da modernidade sólida, criando conceitos e definições fechadas, dificultando o desenvolvimento de novas reflexões diante das atuais demandas sociais, com isso, a escola acaba assumindo o slogan de despreparada frente aos desafios, sendo a violência o principal problema a ser enfrentado, pois a violência está presente em todos os lugares, e a escola permanece enquadrando os indivíduos que a frequentam como se estes vivessem em um único contexto social.

Como alunos portugueses e brasileiros se posicionam e agem diante de manifestações de *bullying*: análise e discussão de dados

Algumas questões foram mais diretas ao inquirir especificamente sobre o *bullying* na escola, sendo elas: 09, 10, 11, 12, 13, 15 e 16 e, em identificar o percentil de alunos que praticam (praticaram), sofrem (sofreram) e presenciam (presenciaram) situações envolvendo o problema. Na Questão 09, verificou-se na amostra brasileira, que aproximadamente metade dos alunos (49,53%) indicou que não maltratam, nem maltrataram seus colegas, enquanto na amostra portuguesa o número foi mais expressivo (71,09%). Assim, percebeu-se que na alternativa “Já maltratei alguns colegas, porém não faço mais isso”, a amostra brasileira teve indicação maior, foram 36,45% para 17,18% da amostra portuguesa. E 12,15% da amostra brasileira, e 7,81% da amostra portuguesa que dizem maltratar os colegas, por também já terem sido maltratados.

Quando questionados se já foram maltratados por colegas (Questão 10), a resposta principal também recai sobre o “não, nunca...”: 42,99% da amostra brasileira, 64,84% da amostra portuguesa, dizem nunca terem sido maltratados por seus colegas. A segunda resposta mais indicada é a de que já foram maltratados, porém não são mais, 41,12% da amostra brasileira e 25% da amostra portuguesa. A terceira alternativa com maior indicação foi de que são maltratados desde o ano passado pelos colegas (13,08%: amostra brasileira; 5,46%: amostra portuguesa). Os dados indicam que também nesta questão constata-se menor percepção de práticas de *bullying* pela amostra portuguesa.

O que também se pode perceber nas respostas da Questão 11, sistematizadas no Quadro 03, que solicitava aos alunos se são ou já foram vítimas de *bullying*, que na amostra brasileira a alternativa com maior indicação foi “Ser xingado” (40,19%), enquanto na amostra portuguesa 38,28% dos alunos deixaram esta questão sem resposta. Cabe ressaltar, entretanto, que no decorrer da aplicação do questionário vários alunos questionaram se poderiam deixar a questão em branco, por não terem passado por estes problemas.

Quadro 1 – Você é ou já foi vítima de *bullying*?

Questão 11	Amostra Brasileira	% do total	Amostra Portuguesa	% do total
Receber apelidos pejorativos	37	34,58	19	14,84
Ser xingado	43	40,19	44	34,31
Ser motivo de piada (riram de você, humilharam)	27	25,23	26	20,31
Ser alvo de fofocas ou mentiras a seu respeito	25	23,36	23	17,98
Ser furtado ou danificarem as suas coisas ou dinheiro	11	10,28	13	10,15
Ser agredido fisicamente – empurrado, puxado ou chutado	15	14,02	11	8,59
Ser intimidado, ameaçado	19	17,76	15	11,71

Ser vítima de <i>cyberbullying</i> - ser humilhado, ameaçado, constrangido, vítima de fofocas através da internet (via e-mail, Facebook, Orkut, MSN, blogs) e celular (torpedos)	5	4,67	11	8,59
Ser discriminado por conta da sua cor, raça, opção sexual	4	3,74	2	1,56
Em branco	18	16,82	49	38,28

Fonte: Dados da pesquisa.

O padrão de resposta “não, nunca” ou “em branco” é mais enfático na questão sobre quanto tempo se sente incomodado com a maneira como é tratado pelos colegas (Questão 12), pois 75,70% da amostra brasileira e 54,68% da amostra portuguesa responderam que não se sentem incomodados e outros 33% deixaram a questão sem resposta. Os índices predominantes na questão 13 são semelhantes: 62,62% dos alunos da amostra brasileira e 70,31% da amostra portuguesa indicaram não se sentirem incomodados com seus colegas nenhuma vez durante a semana que antecedeu a aplicação do questionário.

Quadro 2 - Quantas vezes você sentiu-se incomodado(a) com brincadeiras de mau gosto na última semana:

Questão 13	Amostra brasileira	% do total	Amostra portuguesa	% do total
Nenhuma	67	62,62	90	70,31
Uma vez	16	14,95	22	17,18
Duas vezes	13	12,15	5	3,90
Três vezes	3	2,80	2	1,56
Todos os dias da semana	5	4,67	1	0,78
Em branco	3	2,80	8	6,25

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 15 interrogou os alunos se, já haviam presenciado colegas praticando *bullying*. Na amostra brasileira a ênfase recaiu sobre a resposta de

que, “sim, várias vezes” (60,75%), enquanto na amostra portuguesa esta mesma opção foi indicada por 20,31% dos alunos. Sendo a resposta mais expressiva na amostra portuguesa daqueles que indicaram nunca ter presenciado colega(s) na prática de *bullying* (55,46%), para 23,36% da amostra brasileira. Foram 15,89% dos alunos da amostra brasileira e 21,87% da amostra portuguesa que descreveram ter presenciado uma única vez.

Por fim, para concluir a contextualização da amostra, no sentido da compreensão dos alunos investigados sobre o fenômeno *bullying*, utilizou-se os dados da questão 17. Esta questão investigou se os alunos conheciam colegas que tivessem sido agredidos, ameaçados, isolados ou humilhados propositalmente por outros colegas. As respostas foram afirmativas para 64,49% dos alunos da amostra brasileira e 53,90% da amostra portuguesa. Números reveladores que contrapõem os diversos índices em que a ênfase foi o “não, nunca...”.

A de se destacar a contraposição das respostas referentes as questões 15 e 17, onde o que chama a atenção é o menor percentil de respostas positivas a questão sobre já ter presenciado colegas praticando *bullying*, sendo que ao serem questionados sobre o conhecimento das vítimas de *bullying* o percentil positivo foi alto para as duas amostras. Para Feitosa e Feldens (2014), a identificação dos agressores é a prática mais difícil, pois, tanto os espectadores quanto as vítimas temem a denúncia, motivados pelo medo ou pela vergonha. Desta forma, os agressores têm o benefício do silêncio de suas vítimas e o receio dos espectadores que também temem algum tipo de represália e agressão.

Esse cenário traumático que vem caracterizando cada vez mais a sociedade contemporânea, gera o que em Bauman (2005) é considerado o “refúgio humano”, entra nessa classificação os indivíduos que não conseguem permane-

cer nas relações de poder que são instituídas, esse processo produz sua saga excludente. Nessa perspectiva, as vítimas de *bullying* são consideradas o refugio humano, onde não há lei que os proteja, os espectadores sentem compaixão, mas não se responsabilizam pela denúncia, pois, poderão experimentar como pena a mesma humilhação e exclusão.

Apesar da estranheza, somos condicionados a enxergar a exclusão e a violência que acontece com o outro como algo alheio a nós mesmos, nos comportamos como se não fossemos co-responsáveis pelo caos instaurado em todo contexto social. De acordo com Bauman (2005) assumimos de maneira inconsciente responsabilizar à exclusão como se a culpa fosse sempre do outro, o excluído é responsabilizado pela sua própria exclusão. Pensamos em nossa própria segurança, e como estratégia de defesa é melhor ficar alheio aos fatos, já que a exclusão e a violência são uma escolha feita pelo outro.

A posição dos alunos frente a manifestações de *bullying*

Para avaliar a posição e ou reação dos alunos frente a situações de *bullying* na escola, utilizou-se os dados das Questões 14, 17, 18 e 19. O padrão de resposta “isso não aconteceu comigo” continua na questão 14. Foi questionado se, caso tenha sofrido algum tipo de violência, se contou para alguém. Foram 59,81% dos alunos a amostra brasileira e 51,56% da amostra portuguesa que responderam nunca ter lhes ocorrido tal situação. Dos alunos que passaram por situação de *bullying* 18,69% da amostra brasileira e 21,87% da amostra portuguesa contaram a seus pais; 16,82% da amostra brasileira e 22,65% da amostra portuguesa contaram para colegas/amigos; 9,35% dos alunos da amostra brasileira não contaram para ninguém, a mesma atitude foi tomada por 12,5% dos alunos da amostra portuguesa.

Cabe ressaltar que, em menor proporção alunos contaram a situação para professores (amostra brasileira: 3,74%; amostra portuguesa: 4,68%) e direção (amostra brasileira: 5,61%; amostra portuguesa: 4,68%). Os dados coletados são reforçados pelo estudo da ABRAPIA. Foram “41,6% dos questionados que admiram serem alvos de *bullying* disseram não ter solicitado ajuda aos colegas, professores ou família” (Lopes Neto, 2005, p. S166). Além disso, e infelizmente (segundo o último comentário de aluno que foi apresentado), dentre os sujeitos da pesquisa da ABRAPIA (LOPES NETO, 2005) que disseram ter solicitado ajuda, somente 23,7% dos casos receberam a respectiva atenção.

Em outros estudos evidenciou-se que o *bullying*, em alguma medida, é perpetuado e agravado por ocorrer sem a interferência dos adultos neste comportamento (ÁLVAREZ-GARCÍA ET AL., 2015). Muitas vezes, para as crianças e adolescentes, os adultos parecem ser indiferentes ao *bullying*, tendo em vista que no estudo de Zequinão, Medeiros, Pereira e Cardoso (2016), os estudantes relataram que 47% dos professores e 63% funcionários nunca ou quase nunca fazem nada para impedir que um aluno agrida o outro. De modo similar, no estudo de Khamis (2015), aproximadamente 78% dos participantes relataram que os professores nunca ou quase nunca tentam parar o *bullying*. Embora não se saiba se estes resultados são em função da negligência dos adultos, ou se de fato, eles não identificam essas situações de *bullying* na escola, o que se sabe é que tal comportamento favorece a ocorrência deste fenômeno, que se dá não apenas pela inexistência de intervenção ou supervisão (ainda que mínima) de pessoas adultas responsáveis pela organização e estruturação dos educandos, mas também pelas fracas relações entre alunos e professores (JALÓN; ARIAS, 2013; LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003; NYGREN; BERGSTRÖM; JANLERT; NYGREN, 2013; ROCHA; COSTA; PASSOS NETO, 2013; WALKER; GRESHAM, 1997). Esse fato destaca a importância da presença mais forte do professor e de todos os envolvidos

no ambiente escolar, não somente na sala de aula, para que assim seja possível garantir maior segurança aos alunos (LOURENÇO; PEREIRA; PAIVA; GEBARA, 2009; OLWEUS, 1993; PEREIRA, 2008).

Quando os alunos foram questionados sobre sua tomada de postura frente a uma situação de *bullying* (Questão 17), as principais respostas na amostra brasileira foram para os itens: Quando vejo cenas assim, procuro sair de perto e faço de conta que nem vi (amostra brasileira: 26,17%; amostra portuguesa: 12,5%); Enquanto na amostra portuguesa o item mais indicado foi: Peço aos agressores que “parem” com este tipo de comportamento (amostra brasileira: 24,30%; amostra portuguesa: 32,03%), sendo este o segundo item mais indicado na amostra brasileira. O terceiro item foi assinalado com igual proporção pelas duas amostras. Procuro ajudar quem está sendo agredido (“saio em defesa do agredido”) (amostra brasileira: 22,43%; amostra portuguesa: 30,48%). Os demais resultados estão expostos no quadro (06), na sequência, os quais indicam que os alunos portugueses, quando veem cenas que envolvem brincadeiras de mau gosto tomam alguma atitude para que a brincadeira pare ou então contam a alguém.

Quadro 3 - Como costumamos reagir quando vês algum colega a sofrer de *bullying*?

Questão 17	Amostra brasileira	% do total	Amostra portuguesa	% do total
Quando vejo cenas assim, procuro afastar-me e faço de conta que nem vi.	28	26,17	16	12,5
Fico parado a assistir à cena	13	12,15	10	7,81
Procuro ajudar quem está a ser agredido (“saio em defesa do agredido”).	24	22,43	39	30,48
Normalmente riu-me em casos assim.	3	2,80	1	0,78

Peço aos agressores que “parem” com este tipo de comportamento.	26	24,30	41	32,03
Não faço nada porque é normal entre os colegas.	11	10,28	6	4,68
Conto a um responsável pela escola (professor, direção, coordenação).	17	15,89	24	18,75
Conto a colegas.	12	11,21	27	21,09
Eu nunca vi uma situação deste tipo.	7	6,54	23	17,97
Em branco	0	0,00	1	0,78

Fonte: Dados da pesquisa.

A diferença nas respostas das amostras pode revelar duas situações: 1º os alunos portugueses demonstraram mais empatia e solidariedade para com as vítimas, em suas respostas; 2º os alunos brasileiros podem tomar tal postura de “não fazer nada quando observam situações de *bullying*” devido ao medo de serem as próximas vítimas. A segunda situação pode ser visualizada em alguns comentários que alunos da amostra brasileira escreveram ao lado da opção “Quando vejo cenas assim, procuro sair de perto e faço de conta que nem vi”, em que está escrito “quando me sinto ameaçado pelos agressores” e “porque depois sobre pra nós”.

Bauman (2001) pode nos ajudar na compreensão dos diferentes papéis que os indivíduos que presenciam situações de *bullying* podem assumir. De acordo com o autor os espectadores podem desenvolver sentimentos de impotência, medo e insegurança devido ao acelerado processo de individualização provocado pela modernidade líquida. Ainda de acordo com o autor, não percebemos o tempo passar, no entanto, os problemas surgem dia após dia e não encontramos soluções para saná-los ou amenizá-los. A razão humana passou por

uma transitoriedade e flexibilidade, tornando os problemas do nosso cotidiano praticamente invisível, conforme os relatos, é melhor não enxergar para “não sobrar pra nós depois”.

Os indivíduos parecem naturalizar essa concepção de considerar o outro um invisível. Os valores morais perdem espaço, e em uma sociedade onde o individualismo ganha força e o relacionamento entre Eu e Outro passa a ser menosprezado, os valores morais tornam-se desnecessários.

Por meio da questão 18 e de suas respostas foram levantados dados sobre como os alunos se sentem ao presenciar cenas de *bullying*. Poucos alunos acham graça de situações assim (amostra brasileira: 4,67%; amostra portuguesa: 0%). As alternativas mais expressivas foram: 51,40% da amostra brasileira e 58,59% da amostra portuguesa ficam preocupados com os colegas agredidos; 28,04% da amostra brasileira e 18,75% da amostra portuguesa ficam com medo que possa acontecer situação semelhante com eles, fator este que possivelmente tenha relação com a postura do aluno em intervir quando vê o colega passando por situações de *bullying*.

Nas respostas, é importante destacar que, mesmo havendo reações adequadas diante de situações de *bullying*, não se evidencia uma forte tentativa de reação e/ou manifestação de indignação pelos que presenciam essas situações. Nesse sentido, cabe questionar por que esse tipo de comportamento ocorre. Na essência desse tipo de comportamento, estaria o medo de se envolver e de ser agredido ou a ausência de coragem para enfrentar essas situações e colaborar para o encaminhamento delas sem ocupar somente o lugar de testemunha passiva do processo? Tognetta, Faria, Barbosa, Silva, Razera, Rodrigues e Pereira (2010) realizaram estudo com 150 adolescentes do 9º ano do ensino fundamental

II e 1º ano do ensino médio de escolas públicas da região metropolitana de Campinas. Ao serem questionados sobre o fato de saberem e terem visto quaisquer dessas formas de violência entre os colegas, 92% desses adolescentes enfatizaram que já haviam assistido a alguma situação de *bullying* na escola. Isso significa que quase todos os alunos já foram testemunhas de uma forma de violência na escola. O que fizeram? Na maioria das vezes, calaram-se. Essa forma de comportamento indica que aqueles que assistem às formas de violência entre pares também precisam de ajuda para, em situações de violência sensibilizarem-se com o que outros colegas passam, sejam próximos ou não, indignarem-se com o que observam e agirem (TREVISOL; UBERTI, 2015).

Mesmo os alunos manifestando-se “preocupados” com os colegas, evidencia-se que possuem medo em intervirem no problema e acabam ocupando o lugar de testemunhas. E, nesse sentido, a testemunha ocupa papel fundamental na promoção do *bullying*, “[...] não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com as apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são expectadores” (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 452, grifo do autor). Então, quando ela, a testemunha, se indigna e pede para que o autor pare com seu comportamento, quando defende o alvo ou quando pede ajuda a um adulto, rompe com as expectativas de aceitação e motivação social por parte do autor. Esta manifestação sugere a presença da empatia, da solidariedade, da indignação e da justiça. Outros dois sentimentos, porém, são indicados, a tristeza por lembrar que já esteve no papel de alvo e o medo por talvez ser o próximo alvo. Essas categorias de sentimento podem inibir a ação, pois o medo de ser o próximo alvo ou a lembrança de já ter estado em semelhante situação (e não querer vivê-la novamente) viabiliza, segundo Tognetta e Vinha (2010), comportamentos que parecem concordar com tais ações, entre eles a indiferença e a omissão.

Nesse sentido, cabe, também, analisar as implicações do sentimento de “medo” assinalado pelos alunos em relação à “como deveriam agir” em situações de *bullying*. Nesse sentido, La Taille⁸ colabora com alguns questionamentos: “[...]: O sentimento de medo modifica o juízo moral de quem o experimenta? Perguntado de outra forma: alguém sem medo justificaria sua ação de uma determinada forma moral, mas com medo a justificaria de outra forma, também moral? Digo *também* moral porque se alguém nos dissesse que o certo é ajudar e ser justo, mas que o medo nos acovarda, não haveria mudança na forma habitual de juízo moral, apenas confissão de impotência. Em compensação, se alguém diz que é *moralmente certo*, em situação de hipotético risco, não ser nem generoso e nem justo, neste caso há mudança na qualidade do juízo moral”.

Considerando a compreensão de La Taille o *medo*, é uma característica da pós-modernidade, e que pode exercer influência sobre o juízo moral e, logo, no comportamento dos indivíduos diante de situações de conflito no cotidiano.

Ainda segundo Maldonado (2011, p. 32), testemunhar uma situação de *bullying* pode ser vista da seguinte forma,

Na “plateia silenciosa”, as testemunhas ou espectadores se omitem, observando o desenrolar das agressões sem nada dizer, sem tomar providências no sentido de denunciar ou desmascarar os agressores, que se tornam ainda mais audaciosos por acreditarem que não haverá consequências para suas ações. Os espectadores se omitem por medo de serem escolhidos como alvos, por indiferença ou pela recusa de perceber a realidade: “O problema não é meu, então não sou eu quem vai resolver”.

A questão 20 solicitava aos alunos que se posicionassem em relação as séries que estudam os autores de *bullying* de sua escola. Os alunos enfatizaram que, os autores de *bullying* estudam na mesma série que eles (48,60% da amostra

⁸ LA TAILLE, Yves de. Moral e Contemporaneidade. Revista Schème. (Notas introdutórias - Artigo no prelo).

brasileira e 46,87% da amostra portuguesa), mas também em outras séries (43,93% da amostra brasileira; 47%). Nesse sentido, Bauman (2001, p. 36) enfatiza “ninguém se importa com o outro mais do que consigo mesmo”. Segundo o autor, “[...] presenciamos na modernidade líquida um sério conflito ideológico onde orgulho individual ultrapassa à lealdade, nas palavras do autor “[...] no mundo líquido-moderno, a lealdade é motivo de vergonha, não de orgulho.”

Algumas considerações

No decorrer desse texto objetivamos analisar como alunos portugueses e brasileiros compreendem e agem diante de manifestações de *bullying*, uma, das características, das múltiplas manifestações da violência contemporânea e, a partir dessa análise nos posicionamos em relação a um dos questionamentos norteadores desse dossiê “Moral e contemporaneidade”: “Qual é o juízo moral que indivíduos fazem a respeito de temas sociais característicos da contemporaneidade?”.

Conforme compreensão de La Taille⁹, o comportamento dos indivíduos é permeado por juízos, por deliberações morais e afetivas. A *deliberação* moral representa um pensar, um refletir que preside um agir. Toda ação (e o próprio pensar é uma ação) depende, para ser realizada, da dimensão intelectual (a razão) e de uma motivação, ou seja, de uma energética (dimensão afetiva). A deliberação moral e a ação que a segue não fogem à regra. O *dever* moral é uma forma de *querer*, e todo querer implica, por um lado, a formulação de um propósito (dimensão intelectual) e, por outro, uma *vontade* (dimensão afetiva).

Dependendo da situação e do contexto em que os indivíduos estão envolvidos, do “valor” atribuído a si e aos outros, esses juízos se modificam, como

⁹ LA TAILLE, Yves de. A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas. Revista Educação PUC-Campinas, volume 24, nº1 de 2019 (No prelo).

é o caso verificado nesse texto em relação as “deliberações”, posicionamentos dos alunos e, muitas vezes, a ausência dos mesmos, diante de situações de *bullying*. No âmago dessas deliberações encontra-se a dimensão moral e a afetiva. Cabe considerar, que sentimentos como o medo, podem perturbar a tomada de posição dos sujeitos envolvidos (vítimas, espectadores), fazendo com que estes não se manifestem, não reajam, fiquem contemplativos diante da situação, não se indignem com esses acontecimentos ou afirmem de que não é de sua conta o que está acontecendo. A tomada de posição dos alunos em ajudar um colega que está sendo vitimado, requer, além de coragem, superação do medo, também, a empatia. E, nesse sentido, conforme compreensão de La Taille, “[...] a empatia é regulada pela razão. Não se trata de decidir se a experimentaremos, ou não, mas se trata de observar que ela depende de um juízo de valor”.

A empatia, segundo Prette e Prette (1999) pode ser compreendida como a sintonia de sentimentos e pensamentos com outras pessoas, considerando-as como sujeitos únicos, singulares e originais; disposição e a capacidade de aceitação de como essas pessoas são, isto é, de como elas pensam, sentem e se comportam. A empatia refere-se fundamentalmente à capacidade de se colocar no lugar do outro. É uma capacidade fundamental para que as relações dos sujeitos sejam harmoniosas. E pensando nos agressores, ao agredir uma vítima, eles não se preocupam com as consequências de tal ato, não atribuem importância para o sentimento e a dor que causará em seus colegas, eles apenas estão preocupados em satisfazer o seu próprio desejo, uma atitude extremamente individualista.

Qual é o lugar do “outro”, de seu colega e ou outro aluno nas relações escolares que os alunos vivem? Em muitas das respostas mencionadas por alunos portugueses e brasileiros foi possível verificar diferenças nos posicionamentos

das amostras. Sem deixar de considerar aspectos culturais referentes aos dois países, as respostas dos pesquisados podem revelar duas situações: primeira: os alunos portugueses explicitam mais empatia e solidariedade para com as vítimas de *bullying*; os alunos brasileiros evidenciam menor envolvimento com o problema “não fazem nada quando observam situações de *bullying*”. Essa ausência de comportamento pode estar vinculada ao medo de serem as próximas vítimas, mas também ao “valor que o outro” possui no cotidiano e em suas relações interpessoais. A segunda situação pode ser visualizada em alguns comentários, particularmente, da amostra de alunos brasileira. Eles escreveram ao lado da opção de como se posicionariam diante de situações de *bullying*: “Quando vejo cenas assim, procuro sair de perto e faço de conta que nem vi”; “quando me sinto ameaçado pelos agressores” e “porque depois sobre pra nós”. Os indivíduos parecem naturalizar a concepção de que “o outro é invisível”. Os valores morais perdem espaço em uma sociedade em que o individualismo ganha força e o relacionamento entre Eu e Outro passa a ser menosprezado. As amizades entre os pares são facilmente desfeitas caso ocorra qualquer tipo de ameaça ou desagrado entre as partes. De acordo com Bauman (2001) o que predomina na modernidade líquida é o descompromisso com o outro, a empatia e a valorização do humano dá lugar a liberdade individual.

Na modernidade líquida, segundo Bauman, em que os fluidos se movem facilmente criando um contínuo processo de metamorfoses deixando, em alguns casos, sequelas muitas vezes irreversíveis, faz com que uma pluralidade de indivíduos optem, de modo recorrente, pela violência como forma de resolver conflitos, desencontros, incompatibilidades, insucessos e lacunas, sendo o fenômeno *bullying* prática comum entre adolescentes que buscam enquadrar-se em determinados padrões sociais ou defender-se nestes tempos plurais. Bauman (2001), ao analisar o modelo de sociedade atual, contemporânea, confere que os

laços humanos estão se tornando cada vez mais frágeis, resultando na perda de valores morais. De acordo com o autor a expansão dos meios virtuais facilitou a prática do *bullying*, pois, diminuiu os contatos pessoais e empoderou o individualismo. Desta forma, as vítimas da humilhação e insultos são afetadas no aspecto biopsicossocial de sua vida: apresentam falta de ânimo para comparecer na escola, apresentam problemas comportamentais e psíquicos, além de desenvolver transtorno de ansiedade.

Para Feitosa e Feldens (2014) o *bullying* atinge a área mais íntima do ser, a moral, tornando a vítima refém de diferentes emoções, além das que ela já vivencia decorrente de sua fase e contexto social, esse fenômeno interfere de forma negativa nos processos de aprendizagem, pois estimula emoções de medo e insegurança. Essa experiência traumática pode deixar marcas no desenvolvimento da autopercepção e valorização da autoestima, além de comprometer as possibilidades da vítima se tornar um adulto saudável emocionalmente.

Além desses aspectos, os autores nos ajudam a entender o modo de vida dos jovens, que assumem diversas identidades, e assim, gera volatilidade e instabilidade. Desta maneira, uma pessoa pode assumir a posição de agressor, nos casos de *bullying*, e ao mesmo tempo, pode assumir a posição de crítico das violências que ocorrem no mundo. O que também acontece no uso ilimitado das tecnologias e redes sociais, nas quais é permitido ter várias faces, ou máscaras, que geralmente não são coerentes com as atitudes adotadas no dia-a-dia.

O *bullying* desta maneira, pode ser considerado um fenômeno da modernidade, visto que se insere neste contexto volátil, instável, de sujeitos que possuem várias identidades e faces, que se preocupam excessivamente consigo mesmo e que buscam aniquilar os estranhos e o que é diferente, através das violências que provocam a exclusão daquele sujeito de determinado grupo social.

Considerando os limites dos processos educativos formais para dar conta de questões emergentes Bauman (2001) nos oportuniza alguns indícios de por onde seguir enquanto escola e profissionais da educação diante de situações de *bullying*. De acordo com o autor, uma das formas para diminuir os efeitos da volatilização das relações interpessoais é o fortalecimento dos vínculos sólidos que nascem na convivência interpessoal, e, um dos caminhos para consolidar esses vínculos se dá por meio do diálogo, atentando-se para a forma genuína do emocionar humano, deixando transparecer as capacidades e limitações pessoais, para a partir daí, chegar ao resultado de suas belezas enxergando o outro como agente necessário e importante do convívio entre os pares. Esse é um convite realizado pelo autor na tentativa de permitir que a situação das pessoas que vivenciam o *bullying* sejam revertidas, a harmonia seja algo comum a todos e simples de ser vivida.

Frick (2016) nas considerações finais de sua tese, faz menção para algumas estratégias *antibullying* que as escolas poderiam aderir, neste ensaio, endossamos com a autora a necessidade de promover ações através da publicização de informação sobre o assunto, buscando a sensibilização para a promoção de ações visando o fortalecimento das relações interpessoais entre os pares; outra possibilidade a se destacar, é o combinado de regras visando a prevenção do *bullying*, além, da necessidade de capacitar o grupo de profissionais da educação para atuarem com técnicas de prevenção e contenção deste fenômeno.

Referências

ALMEIDA, A.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. J. Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (2), p. 107-118, 2007.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. *Bauman & a Educação*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2016.

ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; GARCÍA, T.; NÚÑEZ, J. C. Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review *Aggression and Violent Behavior*, 23, 2015, p.126-136.

Avilés Martínez, J.; Casares, I. M. Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario (CIMEI) – cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales-. Espanha – Madri, 2005, p. 27-41.

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

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 131-138. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14>. Acesso em 07 de abril de 2018.

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Ética pós moderna*. São Paulo, Paulus, 1997.

_____. *Ética da pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1993.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Desafios educacionais da modernidade líquida*. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58. jan./mar. 2002.

_____. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

- _____. 44 cartas do mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.
- _____. Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.
- _____. Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.
- _____. DONSKIS, Leonidas. Cegueira Moral. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014
- BORSA, J. C.; PETRUCCI, G. W.; KOLLER, S.H. A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 19, n. 1, jan./abr., 2015, p. 41-48.
- ESLEA, M.; REES, J. At what age are children most likely to be bullied at school?. Aggr. Behav.; 27: 419-29, 2001.
- FANTE, C.; PEDRA, J. A. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 6ª ed. Campinas/SP: Verus, 2011.
- FEITOSA, L.; FELDENS, D. G. Violência na escola: o bullying e os desarranjos da contemporaneidade. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju. v.2, n.3, jun., pg.169-180, 2014.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRICK, L. T. Estratégia de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. Tese. Presidente Prudente, 2016, 272p.
- JALÓN, M.; ARIAS, R. Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. Psicothema, 25(2), 2013, p. 206-213. doi:10.7334/psicothema2012.312
- KHAMIS, V. Bullying among school-age children in the greater Beirut area: risk and protective factors. Child Abuse Negl, 39, 2015, p. 137-146. doi:10.1016/j.chi-abu.2014.08.005
- LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L. Diga não ao bullying. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.
- LOPES NETO, A. A. Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, 81 (5), 164-172, 2005.

LOPES NETO, A.A. Bullying. *Revista Adolescência & Saúde*. v. 4, n. 3, ago, 2007, p. 51-56.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. Diga NÃO para o Bullying. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2004.

LOURENÇO, L.; PEREIRA, B.; PAIVA, D.; GEBARA, C. A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interações* (13), 2009, p. 208-228.

MALDONADO, M. T. Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco? São Paulo: Moderna, 2011.

MOURA, D. R.; CRUZ, A. C. N.; QUEVEDO, L. Á. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87 (1), p.19-23, 2011.

NYGREN, K.; BERGSTRÖM, E.; JANLERT, U.; NYGREN, L. Adolescent Self-Reported Health in Relation to School Factors: A Multilevel Analysis. *J Sch Nurs*, 2013. doi:10.1177/1059840513489709

OLWEUS, D. Bullying at school: what we know and what we can do. Oxford:Blackwell, 1993.

PEREIRA, B. Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.

PEREIRA, B.; SILVA, M. I.; NUNES, B. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. Curitiba-PR, 2009, p. 455-466.

PRETTE, Z. A. P. D.; PRETTE, A. D. Psicologia das habilidades sociais. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROCHA, M.; COSTA, C.; NETO, I. Bullying e o papel da sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, 1(16), 2013, p. 191-199.

SILVA, J. L.; OLIVEIRA, W. A. DE; SILVA, M.A.I DA; PEREIRA, B.O.; CECILIO, S. Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do bullying escolar. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*. 17(3), 189-199. São Paulo, SP, set-dez., 2015.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, S.P, v. 17, n. 2, jul./dez., pp. 329-338, 2013.

SMITH, P.K.; SHARP, S. School Bullying. Insights and perspectives, Londres e Nova Iorque, Routledge, 1994.

TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. DA S.; VICENTIN, V. F. Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: S.P.: Mercado de Letras, vol.3, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. Educação, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; FARIA, A. R.; BARBOSA, B. de S.; SILVA, F. A. da; RAZERA, I. C.; RODRIQUES, J. de O.; PEREIRA, R. M. Quem assiste as ações de bullying: A coresponsabilidade dos que são espectadores do problema. In: Á. M. Guimaraes; & D. D., Pacheco e Zan. Caderno de resumos do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; UBERTI, Luana. Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 164-176, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 mar. 2018.

ZEQUINÃO, M. A., MEDEIROS, P. d., PEREIRA, B.; CARDOSO, F. L. School bullying: A multifaceted phenomenon. Educação e Pesquisa, 42(1), 2016, p. 181-198.

WALKER, H.; GRESHAM, F. Making schools safer and violence free. Intervention in School and Clinic, 32(4), 1997, p.199-204.

Recebido em: 05/10/2018
Aprovado em: 26/04/2019