**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

ALEX SANDRO CORRÊA

**(In)disciplina e *bullying* nas práticas escolares de
diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica**

**São Paulo
2017**

ALEX SANDRO CORRÊA

**(In)disciplina e *bullying* nas práticas escolares de
diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica**

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obter o título
de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. José Leon Crochík.

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação Biblioteca
Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Corrêa, Alex Sandro

(In)disciplina e bullying nas práticas escolares de diretores, coordenadores,
docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica / Alex Sandro Corrêa;
orientador José Leon Crochík. -- São Paulo, 2017.

343 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
2017.

1. Bullying. 2. Violência Escolar. 3. Ensino Fundamental. 4. Formação do
Indivíduo. 5. Teoria Crítica (sociedade). I. Crochík, José Leon, orient. II. Título.

Nome: Corrêa, Alex Sandro

Título: (In)disciplina e *bullying* nas práticas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao Professor José Leon Crochík, pelo generoso e competente ensinamento dado durante a orientação, pelas críticas e elogios fundamentais para a revisão constante do texto, pelas constantes leituras e observações quanto ao referencial teórico e à análise estatística, sem as quais meu percurso teria sido bem mais árduo.

Agradeço aos Professores Pedro Fernando da Silva, a Profa. Marian Ávila de Lima Dias pelas críticas, elogios, sugestões e leituras atenciosas dedicadas ao texto de Exame de Qualificação, contribuindo de forma competente para a realização deste trabalho. Agradeço ainda ao Prof. Lineu Norio Kohatsu, a Profa. Terezinha Bellanda Galuch, a Prof. Valdelúcia Alves da Costa e Cintia Copit Freller por terem aceito gentilmente participar desta banca.

Agradeço a todos os profissionais que aceitaram participar e contribuir com esta pesquisa: aos professores e aos gestores das duas escolas pesquisadas, bem como aos alunos que, de forma atenciosa e voluntária, deram suas contribuições, respondendo os questionários. São estes os personagens que compõem de forma anônima os dados desta pesquisa.

Agradeço à minha família, à minha mãe Terezinha, à minha tia Penha Bergamin e à minha irmã Janine Corrêa pelas contribuições junto às escolas pesquisadas.

A todos os colegas que colaboraram com sugestões, indicações e leituras ao meu projeto, quando estava ainda em fase de ingresso no doutorado: Cintia Freller, Ricardo Casco, Claudio Hiro e Anízio da Silva Caumo, Tatyana Cavalcante e Karla de Almeida.

Agradeço aos professores do programa de Psicologia Escolar e Desenvolvimento por terem colaborado com a minha formação por meio das disciplinas ministradas.

Agradeço à secretária do Programa, Maria Olívia Martins Rosa, pelo apoio indispensável, sanando dúvidas e problemas de natureza burocrática e institucional.

Agradeço à Silvia Regina Lamas pelas sugestões, principalmente na parte estatística.

Ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP), instituição na qual atuo como docente, pelo afastamento remunerado, a fim de que eu pudesse dedicar-me inteiramente à realização e ao desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Corrêa, A. S. (2017). *(In)disciplina e bullying nas práticas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica* (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).

Tomando a indisciplina e o *bullying* como objetos desta tese, procuramos compreendê-los no interior das práticas escolares e educativas de duas escolas: uma pública e outra particular, ambas pertencentes ao município de Serra (ES). As questões exploradas e analisadas neste trabalho são as manifestações de indisciplina e de *bullying* nas relações escolares com ênfase nos seguintes aspectos: 1) o modo como os gestores e professores das duas escolas diferenciam, concebem e caracterizam os dois fenômenos, atribuindo razões a estes e intervindo nas ocorrências, e a maneira como caracterizam os perfis de alunos considerados indisciplinados e/ou agressivos, tendo por objetivo relacionar esses perfis com a questão da dupla hierarquia, conforme descrita por Adorno (1995a); 2) a maneira como os estudantes das turmas de 6º e de 9º anos das duas escolas distinguem, definem e apontam as frequências, as formas como ocorrem e o modo como são atingidos pelas ocorrências de indisciplina e *bullying*. Também exploramos a maneira como os alunos qualificam os perfis dos colegas considerados indisciplinados e/ou agressivos, objetivando relacioná-los com a questão da dupla hierarquia e da autonomia perante a autoridade. Para isso, o referencial teórico que norteou esta pesquisa foi a Teoria Crítica da Sociedade, em particular as reflexões de Adorno, Horkheimer e Benjamin sobre a formação do indivíduo e as críticas aos mecanismos que dificultam ou impedem esta formação. Foram realizadas entrevistas com gestores (direção e coordenação) e docentes de quatro disciplinas (Português, Matemática, Educação Física e Arte). Foi aplicado, além disso, um questionário aos alunos das turmas citadas, a fim de que estes expressassem suas opiniões e se manifestassem acerca das ocorrências de indisciplina e *bullying* e da forma como são atingidos. Os resultados da pesquisa apontam, em relação às duas escolas, os seguintes aspectos: ocorrências de *bullying* e de indisciplina como ações frequentes; imprecisões ao diferenciá-los, uma vez que em alguns momentos são mencionados casos de agressão para exemplificar ações de indisciplina; o *bullying* descrito como mera agressão, sem identificá-lo como uma ação contínua contra um mesmo alvo; atribuição desses fenômenos a fatores unicamente externos à instituição; inexistência de projetos ou de ações preventivas de combate à violência ou à indisciplina. Prevalecem nas duas instituições, nesse sentido, uma tendência a práticas autoritárias e, em alguns casos, à meritocracia, pois os alunos são punidos, chantageados ou seduzidos. Na visão destes também constatamos semelhanças e diferenças no modo como a indisciplina e a prática de agressões ocorrem: sob alguns aspectos, acontecem, de forma mais acentuada, nas turmas de 6º ano, e sob outros aspectos nas turmas de 9º ano, ocorrendo da mesma forma com relação ao gênero. Quanto aos perfis de alunos considerados indisciplinados, ficou claro nas indicações dos docentes, e sob alguns aspectos nas indicações dos estudantes, forte tendência em considerá-los bons esportistas, com fraco desempenho acadêmico, muitas vezes tidos como “famosinhos” e refratários à autoridade, fato que evidencia a persistência da dupla hierarquia; já com relação ao *bullying* os docentes apresentaram dificuldades em estabelecer as mesmas relações.

Palavras-chave: Indisciplina. *Bullying*. Violência. Ensino Fundamental. Formação do indivíduo. Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT

Corrêa, Alex Sandro. (2017). *(In)discipline and bullying in school practice by managers, teachers and students: an analysis from the point of view of the Critical Theory of Society*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).

Foregrounded on the themes of indiscipline and bullying, schooling and educational practices in a public and a private school in the municipality of Serra, Brazil, are analyzed. The issues involved and discussed comprise indiscipline and bullying in school relations, with special reference to the following: 1) the manner school managers and teachers of the two schools differ, cope with and characterize the two phenomena; the reasons they provide for occurrences and the way they intervene; the manner they characterize the profile of the so-called disobedient and aggressive students; the way profiles are related to the issue of dual hierarchy described by Adorno (1995a); 2) the manner Six to Nine 9 Year students of the two schools distinguish, define and describe the frequency of bully occurrences, their typology and the way they are affected by cases of indiscipline and bullying. Discussion will also include the manner students qualify the profile of colleagues considered aggressive and/or people lacking discipline, relating them to the issue of dual hierarchy and autonomy vis-à-vis authority. Research is based on the Critical Theory of Society, especially the principles described by Adorno, Horkheimer and Benjamin on the formation of the individual and their critiques on the mechanisms that make difficult or impair formation. Interviews were conducted with school managers (principals and school coordinators) and teachers of the subject matters Portuguese, Mathematics, Physical Education and Arts. A questionnaire was also provided to Six to Nine Year students so that they would give their opinion on the occurrence of indiscipline and bullying and the manner they themselves are affected by the issue. Results of current research reveal the following items: occurrences of indiscipline and bullying are frequent; lack of preciseness exists since in some case aggression cases are mentioned to give examples of indiscipline; bullying is described as mere aggression without being identified as a continuous activity against the same target; their attribution to factors exclusively external to the school institution; lack of any plans or preventive actions against violence or indiscipline. Authoritarian practices and, in some cases, meritocracy tend to be predominant in the two schools due to the fact that students are punished, coerced and seduced. There are similarities and differences in the manner indiscipline and aggression occur: in certain cases they are rather pronounced among Six Year students and, in other cases, among Nine Year students, with similar proportions to gender issues. Teachers' opinion and, in certain cases, students' point of view on the profile of alleged unruly students underscore that bullying students are good sportsmen, with weak school performance; they are frequently considered 'idols', but refractory to all authority, revealing the persistence of dual hierarchy. With regard to relationships between aggressors and teachers, the latter show several difficulties in establishing any relationship with bullying students.

Keywords: Indiscipline. Bullying. Violence. Education, Primary. Formation of the individual. Critical Theory of Society.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de alunos por ano escolar e sexo.....	222
Tabela 2 – Mediana e amplitude da idade por ano escolar.....	223
Tabela 3 – Proporção da percepção dos alunos a respeito da indisciplina e do <i>bullying</i> , indicações por turma.....	224
Tabela 3A – Proporções de atos de indisciplina apontados pelos alunos, indicações por turma.....	226
Tabela 3B – Proporções de atos de <i>bullying</i> apontados pelos alunos, indicações por turma.....	228
Tabela 4 – Proporções de atos de indisciplina que mais ocorrem em sala de aula, indicações por turma.....	230
Tabela 5 – Proporções das autoindicações quanto à prática de indisciplina, indicações por turma e gênero	232
Tabela 6 – Medianas das autoindicações quanto à disciplina, indicações por turma e gênero.....	233
Tabela 7 – Medianas sobre o aspecto prejudicial da indisciplina quanto ao aprendizado, indicações por turma e gênero	235
Tabela 8 – Medianas sobre a ocorrência da indisciplina, indicações por turmas.....	236
Tabela 9 – Proporções das indicações feitas sobre a prática da indisciplina quanto ao sexo, indicações por turma e gênero	237
Tabela 10 – Proporção quanto à forma como a indisciplina ocorre, indicações por turma.....	238
Tabela 11 – Proporções de momentos da aula em que mais ocorrem atos de indisciplina, indicações por turma.....	239
Tabela 12 – Proporções das atitudes do docente quando ocorrem atos de indisciplina, indicações por turma e gênero	240
Tabela 13 – Proporções dos atos de agressões contra professores, indicações por turma....	243
Tabela 14 – Proporções das características de alunos(as) que mais cometem atos de indisciplina, indicações por turma	246
Tabela 15 – Proporções das agressões sofridas por parte de colegas, considerando sexo e turma, indicações por turma e gênero.....	250
Tabela 16 – Proporções das idades dos autores das agressões, indicações por turma.....	251

Tabela 17 – Medianas sobre as agressões sofridas, indicações por turma e por gênero.....	253
Tabela 18 – Proporções dos tipos de agressões cometidas contra os alvos, indicações por turma e gênero	254
Tabela 19 – Proporções das agressões quantos aos aspectos: grupo, força, continuidade e mesma turma, indicações por ano escolar	256
Tabela 20 – Proporções dos espaços em que mais ocorrem os atos de agressão, indicações por turma	258
Tabela 21 – Proporções dos principais sentimentos expressos pelos alvos das agressões, indicações por turma	260
Tabela 22 – Proporções de pessoas às quais os alvos relatam os maus-tratos, indicações por turma	261
Tabela 23 – Proporções de agressões indicadas pelos autores: sexo, turma e reação dos alvos, indicações por turma e gênero	262
Tabela 24 – Proporções das idades dos alvos das agressões, indicações por turma	264
Tabela 25 – Medianas sobre as agressões praticadas, indicações por turma e por gênero....	266
Tabela 26 – Proporções dos tipos de agressão sofridos, indicações por turma e por gênero	267
Tabela 27 – Proporções das agressões quanto aos aspectos: grupo, força, continuidade e mesma classe, indicações por turma	269
Tabela 28 – Proporções dos locais em que mais ocorrem as agressões, indicações por turma ..	270
Tabela 29 – Proporções dos sentimentos indicados pelos autores de agressões, indicações por turma.....	271
Tabela 30 – Proporções de pessoas a quem os autores das agressões relatam seus atos, indicações por turma	272
Tabela 31 – Proporções das punições pelas agressões praticadas, indicações por turma e gênero.....	273
Tabela 32 – Proporções dos autores e alvos das agressões citadas por espectadores, indicações por turma	275
Tabela 33 – Proporções das idades dos autores das agressões, indicações por turma	277
Tabela 34 – Proporções das idades dos alvos das agressões, indicações por turma	278
Tabela 35 – Medianas sobre as agressões observadas, indicações por turmas.....	279
Tabela 36 – Proporções dos tipos de agressão citados pelos espectadores, indicações por turma	280

Tabela 37 – Proporções das características de agressões apontadas por espectadores, indicações por turma.....	282
Tabela 38 – Medianas das intervenções de professores nos casos de agressão, indicações por turma.....	283
Tabela 39 – Medianas das intervenções de colegas nos casos de agressão, indicações por turma.....	284
Tabela 40 – Proporções dos locais onde mais ocorrem as agressões, indicações por ano escolar.....	285
Tabela 41 – Proporções das características dos que mais praticam atos de agressão, indicações por turma.....	286
Tabela 42 – Proporções das características dos que mais sofrem atos de agressão, indicações por turma.....	288
Tabela 43 – Proporções das atitudes dos espectadores ao presenciarem as agressões, indicações por turma.....	289
Tabela 44 – Proporções dos sentimentos dos espectadores ao presenciarem as agressões, indicações por turma.....	291
Tabela 45 – Proporções das pessoas às quais os espectadores relatam as agressões, indicações por turma.....	292
Tabela 46 – Proporções das expectativas dos autores de agressões, indicações por turma.....	293
Tabela 47 – Proporções dos motivos que levam os colegas a praticar atos de agressão, indicações por turma.....	294
Tabela 48 – Proporções das características dos que mais praticam atos de agressão contra os colegas, indicações por turma.....	295
Tabela 49 – Proporções das características dos que mais sofrem agressão por parte de colegas, indicações por turma.....	297
Tabela 50 – Escala da autonomia perante a autoridade: correlações gerais.....	300
Tabela 51 – Correlações: colégio Josias Gomes.....	301
Tabela 52 – Correlações: escola Bento II.....	302

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	(IN)DISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITO,DESAFIOS E ABORDAGENS.....	22
2.1	A (in)disciplina em meio escolar contemporâneo: um desafio a vencer	22
2.2	(In)disciplina: conceitos e abordagens	29
2.3	A indisciplina e a prática escolar/docente	42
3	VIOLÊNCIA ESCOLAR, INDISCIPLINA E <i>BULLYING</i>	63
3.1	Violência escolar: considerações gerais	63
3.2	Violência, indisciplina, incivilidade.....	67
3.3	<i>Bullying</i> escolar: caracterização geral do fenômeno	69
3.4	<i>Bullying</i>: origem e conceito	72
3.5	Os protagonistas do <i>bullying</i> e suas consequências	77
3.6	<i>Bullying</i>: tipos e relação com a indisciplina	85
3.7	Autoridade e formação do indivíduo	97
4	MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	105
4.1	Objetivos e hipóteses da pesquisa.....	105
4.2	Método da pesquisa	107
4.2.1	Participantes.....	107
4.2.2	Instrumentos	109
4.2.2.1	<i>Questionário de dados pessoais para docentes e direção.....</i>	109
4.2.2.2	<i>Formulário de dados pessoais e perfil dos alunos investigados</i>	110
4.2.2.3	<i>Compreensão de indisciplina/bullying entre os alunos.....</i>	110
4.2.2.4	<i>A indisciplina na perspectiva dos alunos</i>	110
4.2.2.5	<i>Agressões e bullying na perspectiva dos alunos</i>	111
4.2.2.6	<i>Escala das hierarquias escolares</i>	114
4.2.2.7	<i>Autonomia perante a autoridade</i>	114
4.2.2.8	<i>Os gestores em face da problemática de indisciplina e de bullying</i>	115
4.2.2.9	<i>Os professores em face da problemática de indisciplina e de bullying</i>	115
4.3	Procedimentos de análise dos dados	116
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	117
5.1	As escolas: espaços e pessoas	117
5.2	Josias Gomes: um colégio de periferia para a classe média baixa	118

5.3	Bento II: uma escola de periferia para o segmento popular.....	119
5.4	Colégio Josias Gomes: a comunidade escolar	121
5.5	Escola Bento II: a comunidade escolar	122
6	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: GESTORES E DOCENTES.....	124
6.1	Entrevista com os gestores: Josias Gomes e Bento II.....	124
6.2	Projeto Político Pedagógico e desafios enfrentados pelas escolas	124
6.3	Relação com a família e os professores	129
6.4	Indisciplina: conceito, frequência e exemplos	133
6.5	Indisciplina: fatores e intervenção	138
6.6	<i>Bullying</i> : conceito, exemplos e frequência	144
6.7	<i>Bullying</i> : fatores e intervenções	155
6.8	Distinção e/ou relações entre indisciplina e <i>bullying</i>	158
6.9	Entrevista com os docentes: Josias Gomes e Bento II.....	164
6.10	Indisciplina: conceito, frequência e exemplos	165
6.11	Indisciplina: fatores e intervenções	173
6.12	<i>Bullying</i> : conceito, frequência e exemplos	181
6.13	<i>Bullying</i> : fatores e intervenções adotadas pelos docentes	188
6.14	Distinção e/ou relação entre indisciplina e <i>bullying</i>	195
6.15	Perfis de alunos considerados indisciplinados e/ou agressivos	198
6.16	Síntese da entrevista com os gestores: Josias Gomes e Bento II.....	215
6.17	Síntese da entrevista com os docentes: Josias Gomes e Bento II.....	217
7	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS.....	221
7.1	Os Alunos participantes da pesquisa	221
7.2	A indisciplina e o <i>bullying</i> na visão dos alunos	224
7.3	A indisciplina na visão dos alunos	229
7.4	Agressões e <i>bullying</i> entre alunos: os alvos	249
7.5	Agressões e <i>bullying</i> entre alunos: os autores	262
7.6	Agressões e <i>bullying</i> entre alunos: os espectadores	275
7.7	Descrição: autonomia frente à autoridade	299
7.8	Síntese dos casos analisados: (in)disciplina e <i>bullying</i>	303
8	CONSIDERAÇÕES GERAIS	308
	REFERÊNCIAS.....	312
	ANEXOS.....	322

1 INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo, especialmente a indisciplina, é, consensualmente, apontado pelos estudiosos (Amado, 2000; Amado & Freire, 2002; Aquino, 1996; Brito, 2012a; Delgado & Caeiro, 2005; Estrela, 1986, 1992, 2005; Gotzens, 2003; Oliveira, 2011; Parrat-Dayana, 2011; Vasconcellos, 2009) como um dos mais complexos enfrentados pela escola contemporânea. Autores como Estrela (2005) sustentam que a persistência da indisciplina escolar é um fenômeno que atravessa o tempo e pode ser constatada em diferentes contextos e culturas, em que a relação de ensino e aprendizagem se faz presente. Embora a existência deste problema seja tão antiga quanto à própria escola, ele assume em cada momento histórico expressões, formas, enfoques, concepções e conteúdos distintos.

O debate sobre a indisciplina escolar é sempre marcado por múltiplos pontos de vista: dos psicólogos, com seus diferentes prismas; dos pedagogos, com suas variadas concepções de ensino e aprendizagem; dos sociólogos e filósofos da educação, com seus diferentes conceitos de poder, dominação, autonomia, heteronomia e controle; dos antropólogos e, também, dos professores em sala de aula. Muitas vezes, o que determinada perspectiva de análise toma como ato “indisciplinado” ou como “disciplina” é rechaçado por outra perspectiva que dela diverge parcial ou completamente.

Um dos pensamentos que ganhou destaque na crítica ao modo como uma parcela considerável dos educadores ou determinados pesquisadores interpretam o fenômeno da indisciplina – e, sobretudo, o do “fracasso escolar” – é o representado por Patto (2015), ao considerar que, no caso específico do “fracasso” de uma criança em relação ao ensino, sua produção estaria “localizada na inadequação da escola a esta criança, carente ou diferente” (p. 150). Tal fato, segundo a autora, reproduz um modelo de educação escolar “estereotipado” e preconceituoso, consolidando concepções que tenderiam a “culpar o aluno” por seu “fracasso”.

Como já apontaram os estudiosos do tema, a disciplina ou a indisciplina têm se convertido em um problema cada vez mais constante no interior dos estabelecimentos escolares, independentemente da origem, da localização geográfica ou do “tipo de mantenedora (pública, comunitária ou privada) e de localização geográfica (do centro ou de periferia, nas capitais ou no interior, urbanas ou rurais)”, segundo Vasconcellos (2009, p. 55). Podemos acrescentar às observações do autor a dimensão mundial do problema, uma vez que, a exemplo do que ocorre em Portugal, Inglaterra, Espanha, França e País de Gales, nos EUA o problema da violência escolar e, com ele, o da indisciplina, tem sido, segundo Estrela (2005),

desde 1985, elevado à “categoria de problema nacional e, por esta razão, constitui uma prioridade educacional”¹ (p. 113).

Além da indisciplina, é frequente ainda a manifestação da violência em meio escolar, cujo impacto incide de forma cada vez mais direta na vida de seus protagonistas: alunos, professores, gestores e funcionários. Um aspecto dessa violência que tem se tornado objeto de preocupação de educadores, pesquisadores e ocupado grande espaço na mídia - quase sempre com uma abordagem sensacionalista - diz respeito ao problema do *bullying* escolar. Trata-se de um fenômeno, tal como o da indisciplina, que inquieta os educadores e, sobretudo, os adolescentes envolvidos nessa problemática. Lembramos que, em vários países, a prática do *bullying* incide justamente na adolescência e tende a crescer conforme o grau de escolaridade. Nesse aspecto, Fante (2005) atesta que:

Em alguns países, pesquisas demonstraram que a média de idade de maior incidência entre os agressores situa-se na casa dos 13 aos 14 anos, enquanto as vítimas possuem em média 11 anos, fato que comprova a teoria de que os papéis dos protagonistas se intensificam conforme aumenta o grau de escolaridade. (p. 47)

Com relação à indisciplina, sua ocorrência tende a ser maior entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental (Corrêa, 2005). No entanto, outros estudos revelam que, de modo geral, “com relação à idade, a indisciplina incide no grupo etário dos 13-17 anos, com predomínio nos 13 e 14 anos, o que está de acordo com as características que a psicologia do desenvolvimento estabelece para a adolescência” (Estrela, 1992, p. 84).

Os estudos indicam ainda, o processo de insatisfação e frustração assumido por grande parte dos profissionais que atua no magistério. Muitos desses profissionais desenvolvem, de forma acentuada, diferentes tipos de doenças e até mesmo uma propensão ao abandono da profissão, fato que vem ocorrendo com parcela considerável de docentes (Estrela, 1986, 1992, 2005; Gotzens, 2003; Vasconcellos, 2009). Esse processo torna-se cada vez mais preocupante, exigindo, sobretudo dos profissionais da educação, um amplo esforço no sentido de debater suas causas, adotar medidas de prevenção e buscar possíveis soluções.

Nosso interesse em pesquisar os temas relacionados com a educação e com a psicologia educacional, direcionados particularmente à indisciplina escolar, iniciou-se com o mestrado, no qual foi possível desenvolver uma pesquisa exploratória sobre esse tema. O material de análise foram os registros de ocorrências disciplinares realizados por professores, coordenadores e a direção de uma escola municipal da capital paulista durante um semestre

¹ “la categoria de problema nacional y, por esta razón, constituye una prioridad educacional” (Estrela, 2005, p. 113).

letivo. A reflexão sobre o conteúdo e os dados levantados foi desenvolvida com base em alguns conceitos e ideias dos autores da teoria crítica da sociedade.

No conjunto das 109 ocorrências organizadas e analisadas, pudemos constatar o registro de comportamentos “indisciplinados” cometidos, majoritariamente, por meninos; nesse segmento, a agressão entre pares figurou de forma expressiva, particularmente entre os alunos das 5^{as} séries, atual 6º ano, do ensino fundamental. Esse fato apontava para uma modalidade de agressão que, se já não era atual, ganhava, e ganha, na atualidade, peso nas discussões e debates acerca da relação entre alunos no interior dos estabelecimentos escolares, qual seja, o fenômeno denominado *bullying* (Corrêa, 2005).

Procurando compreender a maneira pela qual a problemática da indisciplina e do *bullying* se expressa em diferentes contextos, voltamos nossa atenção para a instituição escolar, tomando por referência duas realidades semelhantes e distintas: uma na qual se insere uma escola pública de periferia e outra na qual se insere uma escola particular, também de periferia, ambas localizadas em bairros distintos do município da Serra (ES).

Procuramos explorar, dessa forma, seja por meio das falas dos educadores, seja por meio das respostas atribuídas pelos alunos aos questionários, o modo como a indisciplina e o *bullying* se manifestam e se expressam nas duas instituições e a maneira como os protagonistas relacionam os dois fenômenos, mesclando-os ou distinguindo-os. Além disso, buscamos investigar a forma como são caracterizados, retratados, nomeados, e como educadores das duas instituições intervêm nos casos que surgem. Com base nessas intervenções, destacamos aspectos corretivos e/ou preventivos assumidos pelos gestores e docentes, bem como as questões da autonomia, da autoridade docente e do reforço da prática denominada “dupla hierarquia”, já denunciada por Adorno (1995a). Assim, procuramos compreender como a indisciplina e a ocorrência do *bullying* atingem os alunos das duas instituições, apontando semelhanças e diferenças, quer na maneira como os alunos retratam os fenômenos, quer na maneira como a direção, a coordenação e os professores os concebem.

Levando em conta as especificidades da indisciplina e do *bullying* como fenômenos circunscritos em dinâmicas relacionais distintas, com características e consequências próprias e que pedem intervenções diferenciadas, tanto preventivas como corretivas, nosso problema de pesquisa coloca questões por meio das quais é possível compreender o sentido que as práticas, as concepções e a caracterização dos sujeitos escolares atribuem aos dois fenômenos citados. Mediante a análise e a problematização desse sentido, torna-se possível esclarecer alguns elementos ou atributos que cabem aos agentes escolares, como diretores, coordenadores e professores, aos alunos e à escola como instituição formadora.

Considerando a multiplicidade de estudos, as reflexões teóricas ou visões de análise sobre os temas (in)disciplina e *bullying* e, além disso, reconhecendo o mérito de tais estudos para o debate e a compreensão dos dois fenômenos, situamos nossa reflexão na perspectiva da relação entre indivíduo e sociedade. No seio dessa relação, procuramos explorar um conjunto de aspectos ou elementos nela imbricados que incidem, direta ou indiretamente, no comportamento dos indivíduos, particularmente no cotidiano escolar.

Viver em uma sociedade gestada no individualismo, movida pelo consumo e estruturada pela lógica da competição e do sucesso, obriga-nos a refletir acerca de suas tendências e contradições. Tais tendências manifestam-se no cultivo da ignorância, “acrescida de estupidez” (Lebrun, 1988, p. 21); no despreço pelo saber, motivado pelo abandono da “curiosidade” (Matos, 2006); na adesão às formas instantâneas de conhecimento e informação; na propagação e no elogio da violência e do preconceito, tendo em vista um modelo de sociedade que exclui o fraco, o diferente e o inadaptado.

Nesse aspecto, Horkheimer (2002) observou que, “às exigências do chamado senso comum a mentalidade habilmente manipulada deste século conserva a hostilidade do homem da caverna em relação ao estranho” (p. 90), quer no sentido intelectual, por apresentar um pensamento que difere do da maioria, quer no sentido “daqueles que têm uma pele de cor diferente ou usam uma espécie diferente de roupa” (p. 90). Diante disso, é possível afirmar que essas práticas de preconceito, intolerância e indiferença, apoiadas na “razão instrumental”, isto é, em uma racionalidade repressora e contrária à ideia de autonomia e de emancipação, também se manifestam na escola e podem estar na base de uma multiplicidade de comportamentos que tendem à violência e à heteronomia dos sujeitos. Nesse sentido, a questão que se coloca é: de que forma a escola poderia atuar na perspectiva de questionar práticas e ações alheias ao ideário formativo e a elas resistir?

Assim, interpretamos o cotidiano escolar, especialmente o da escola brasileira contemporânea, por meio das manifestações de indisciplina e de *bullying*, considerando alguns aspectos que se concretizam nos diferentes espaços escolares, inclusive no da própria sala de aula. Além disso, articulamos esses aspectos com a análise da realidade histórica e social contemporânea. Salientamos, no entanto, que o fato de privilegiarmos uma determinada perspectiva de análise não significa fechar os olhos para outros aspectos que se manifestam no interior da própria escola e que revelam uma dinâmica específica.

Tomando como referência as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, sem invalidar as múltiplas leituras que podem ser feitas acerca dos fenômenos da indisciplina e do *bullying* escolar, propomos compreendê-los à luz dos escritos frankfurtianos, particularmente

aqueles que propõem reflexões sobre a educação e a cultura tecidas em um processo formativo historicamente determinado. Nesta análise, retomamos o conceito de autonomia e sua interface com a autoridade docente, e o de “dupla hierarquia”, exposto por Adorno (1995a), na tentativa de compreender e interpretar a violência escolar como expressão da violência social.

Nesse sentido, pensar o indivíduo na sociedade contemporânea, bem como os processos formativos, educativos e associativos tecidos no interior das práticas escolares, implica pensar, antes de tudo, nos processos sociais que estão na base dos demais e interrogar sobre o caráter social que fundamenta o convívio entre os homens em todas as esferas da sociedade, inclusive na escola. Crochík (2011), ao argumentar sobre as relações entre indivíduo e sociedade tomando a psicologia como referência, ressalta que, mesmo quando a psicologia tenta compreender o indivíduo, não deveria abstrair-lo das relações sociais e históricas, pois, do contrário, tornar-se-ia ideologia, por ocultar ou mascarar sua origem.

Não se trata, contudo, de desmerecer, invalidar ou desconsiderar as responsabilidades cabíveis aos processos formativos escolares ou às práticas pedagógicas e educacionais consumadas no interior da sala de aula ou postas em ação na escola, tampouco desconsiderar o papel essencial dos profissionais envolvidos na atividade de ensino. Sabemos que as questões da (in)disciplina e do *bullying* podem ser analisadas com base em pelo menos três referenciais: o da psicologia, o da pedagogia e o da sociologia.

O enfoque adotado neste estudo, entretanto, resgata a ideia de formação apresentada e analisada por Adorno (1995a), ou seja, uma formação situada nos limites de uma sociedade politicamente, cientificamente, economicamente, culturalmente, tecnicamente e psicologicamente “administrada” por uma “racionalidade instrumental” (Horkheimer, 2002), cujo diagnóstico pode ser sintetizado ou traduzido nas considerações de Horkheimer (1990) acerca do empobrecimento material, que corresponde, também, ao empobrecimento espiritual da sociedade:

Nunca a pobreza dos homens se viu num contraste mais gritante com a sua possível riqueza como nos dias de hoje, nunca todas as forças estiveram mais cruelmente algemadas como nestas gerações onde as crianças passam fome e as mãos dos pais fabricam bombas. (p. 77)

Com efeito, se compreendermos essa pobreza não somente do ponto de vista material, mas também do “espiritual”, podemos atribuir à educação formadora uma tarefa primordial, destinada, sobretudo, a promover a autonomia e a constituição do indivíduo livre da servidão. Essa tarefa diz respeito às possibilidades abertas por uma educação política (Horkheimer,

1963) capaz de não somente compreender o que se passa no interior dos estabelecimentos escolares, mas também de propor, por meio da reflexão crítica, uma educação para a “contestação e a resistência”, conforme propõe Adorno (1995a) em seu texto *Educação e Emancipação*.

Nesse aspecto, valorizar o exercício da consciência e o efeito libertador da crítica “pode ser significativo para a autonomia e para fomentar a resistência a poderes estabelecidos e a ideologias em voga que exacerbam o poder técnico ao mesmo tempo em que sacrificam o indivíduo” (Silva, 2009, p. 221).

Uma sociedade que cultiva o “desamor político” (Stiegler, 2008a), despreza a cidadania e demonstra desapeço pelo saber, tende a diminuir a “vida do espírito” (Arendt, 2010). Nessa sociedade, o preconceito e as demais formas de violência ou barbárie tornam-se cada vez mais frequentes, contaminando o convívio social. Além disso, a deterioração ou a vulgarização dos valores e as formas de adaptação social regradas pela lógica do consumo e pelo princípio da competição geram um profundo mal-estar e nos convencem de que uma teoria crítica da sociedade nunca teve tanto a dizer. É no horizonte dessas questões que procuramos, portanto, analisar e refletir sobre o tema desta pesquisa. Conforme veremos, são múltiplas e diversificadas as abordagens teóricas e metodológicas acerca da indisciplina e da violência.

Ao realizar um levantamento sobre as pesquisas que abordam o tema da indisciplina e da violência em meio escolar no período de 2000 a 2005, Zechi (2008) discute, entre vários aspectos, as diferentes abordagens teórico-metodológicas utilizadas nessa produção. Entre as diferentes visões que muitos desses estudos apresentam, foram encontrados, de acordo com a autora, alguns que não diferenciam de forma nítida o problema da violência da da indisciplina, tratando-os de forma indistinta. Há também, segundo ela, outros estudos que, ao descreverem a posição de muitos professores com relação às questões disciplinares, constataam que a indisciplina tende a ser nomeada por eles como desvio de comportamento, má conduta, irresponsabilidade, desrespeito e, também, como hiperatividade ou desvio de atenção.

Tendo a autonomia como um dos pilares que caracterizam a educação formadora na perspectiva da teoria crítica, poder-se-ia indagar, portanto, se, de fato, a exposição ostensiva, sistemática e contínua de crianças, adolescentes e jovens aos diferentes meios eletrônicos, sem nenhuma mediação que lhes permita refletir e levar em conta as contradições que caracterizam esses mecanismos, não contribuiria, ainda mais, para fomentar ou fortalecer formas de sociabilidade que recusam as atividades de longo tempo, a paciência, a leitura

atenciosa e a concentração do ouvinte para com aquele que fala, atributos eminentemente escolares e formadores.

Matos (2009), ao citar uma pesquisa desenvolvida pelo Institute National de la Santé et de la Recherche Médicale², publicada em 22 de setembro de 2005, mostrou que “captar a atenção destrói não só a atenção como a própria capacidade de ‘poder ser atento’, sublinhando que a primeira questão que se apresenta na gênese dessa patologia é a da linguagem” (p. 126).

Nessa perspectiva, comentando o modo como se configurou a linguagem na Grécia antiga, Matos (2009) observa que, particularmente na Grécia Clássica, constatamos uma dissociação entre a língua falada e a escrita, artifício utilizado pelos sofistas e reiteradamente criticado, no caso da Grécia, por Platão, em relação à instituição da academia. Na atualidade, essa dissociação é promovida e sustentada pela “indústria cultural” e pelas formas instituídas de uma educação cujo modelo se baseia em um princípio que pode ser assim traduzido: “É melhor dar pouco para muitos do que muito para poucos” (Matos, 2009, p. 135), o que favorece a consolidação de um processo que tende a manter o analfabetismo de adolescentes, jovens e adultos, particularmente das classes de mais baixo poder aquisitivo, que saem da escola sem saber ler e escrever e mal compreendem o que leem. Como sustenta a autora, “falar uma língua é algo diverso de dominá-la para não ser dominado” (p. 127). A questão da língua é, dessa forma, apenas um dos exemplos do modo pelo qual a destruição do pensamento autônomo se processa. Essa destruição ocorre, por um lado, em função de um modelo educacional imposto de forma arbitrária e, por outro, em função das práticas econômicas que o mercado acolhe visando à mera adaptação do indivíduo.

Assim, a indisciplina, muitas vezes interpretada pelos educadores como desinteresse, apatia, déficit de atenção ou hiperatividade, conforme Amado (2000), Estrela (2005) e Vasconcellos (2009) propõe, para o pesquisador, uma multiplicidade de temas e questões que devem ser explorados na perspectiva de compreender o fenômeno. Vale lembrar que esse processo de perda da autonomia e de destruição do pensamento e da imaginação criadora, fomentado por mecanismos extrínsecos ao ambiente de ensino fundamental e médio, pode ser observado também no ensino superior.

Em seus escritos sobre a universidade, Chauí (2001) analisa o papel desse nível de ensino na perspectiva de uma “universidade de resultados”, que também acabou por “escolarizar” aqueles que passam por ela, dificultando o trabalho do pensamento voltado para o desenvolvimento amplo da ideia de pesquisa. A autora aponta que, de acordo com as

² Instituto Nacional da Saúde e da Pesquisa Médica.

últimas diretrizes da reforma universitária, é possível perceber o descompasso entre a “entrada das massas” na universidade e o crescimento da infraestrutura, como laboratórios, bibliotecas, corpo docente para o atendimento das novas demandas.

A observação feita pela filósofa remete à ideia de que, para o atual sistema educacional, o “pouco está bom”, pois, segundo a autora, as diretrizes desse sistema revelam o entendimento de que “para a ‘massa’ qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade” (p. 51). Desse modo, pensamos que o ensino, quer no nível superior, quer no nível infantil, fundamental e médio, é proposto de acordo com as mesmas metas, muitas das quais ignoram a necessidade de um ensino de qualidade. Entendemos, nesse sentido, que uma reflexão sobre as formas de violência e a indisciplina escolar precisa levar em consideração os aspectos assinalados, dada a relevância destes para a formação dos estudantes.

Consideramos pertinente, por isso, tratar, nesta pesquisa, de questões especificamente relacionadas à indisciplina e ao *bullying* escolar porque avaliamos como dois problemas cuja presença no interior das escolas torna-se cada vez mais expressiva e desafiadora. Sabemos, conforme veremos no capítulo 1, que indisciplina e *bullying* são, assim como indisciplina e violência, ou delinquência, dois fenômenos distintos, com características e manifestações próprias, embora, muitas vezes, sejam tratados de modo indiferenciado. Se, com relação à indisciplina, podemos considerar, como sua manifestação, os “comportamentos triviais”, corriqueiros e contínuos praticados por alunos no âmbito escolar, particularmente durante o “processo aula” e com funções próprias (Estrela, 1994); com relação ao *bullying* podemos dizer que se trata de comportamentos motivados pelo desejo consciente e deliberado de provocar, maltratar e humilhar, instaurando, com isso, uma relação na qual o alvo é colocado sob “constante tensão” (Fante, 2005). Trata-se, também, de um comportamento repetitivo, às vezes considerado “benigno”, isto é, como simples “brincadeira”, em que os educadores não se dão conta de que esse comportamento pode escamotear ações graves.

Em um de seus estudos sobre indisciplina e violência, Amado e Freire (2002) classificam, com base em trabalhos já realizados, a indisciplina escolar em três níveis, a saber: 1º nível – ‘desvio das regras de trabalho na aula’, em que os autores procuraram caracterizar seus fatores e funções; 2º nível – ‘a indisciplina perturbadora das relações entre pares’, com ênfase na questão dos maus-tratos entre alunos; 3º nível – ‘problemas da relação professor–aluno’, em que os autores buscam refletir sobre as circunstâncias desgastantes ocorridas nessa relação, procurando caracterizar seus fundamentos e fatores determinantes.

Não por acaso, em outros trabalhos sobre o tema da indisciplina escolar, como “Interação pedagógica e indisciplina na aula”, Amado (2000) fala em “indisciplinas” no plural. Com essa denominação, o autor considera justamente a multiplicidade de comportamentos carregados de sentidos e de significados que o termo indisciplina comporta, assumindo, com isso, um caráter essencialmente polissêmico.

Com relação ao segundo nível da indisciplina escolar, ‘a indisciplina perturbadora das relações entre pares’, Amado e Freire (2002) argumentam que esses comportamentos “põem em causa as regras formais que regulam as relações entre pares, além de infringirem as regras de trabalho, e atingem, fundamentalmente, o clima relacional do grupo” (p. 52). Entretanto, quando tais perturbações acontecem em sala de aula ou na própria dinâmica da relação entre pares, seu impacto atinge, fundamentalmente, o “cotidiano dos professores” e as “regras do trabalho docente” (p. 52), não se caracterizando, imediatamente, como ações explicitamente violentas ou de intensa gravidade. Talvez pudéssemos considerar a problemática proposta nesse segundo nível da indisciplina como a fronteira que diferencia os comportamentos carregados de significados, entre os quais o da indisciplina e o do *bullying* propriamente dito.

Quando, porém, em determinados contextos da sala de aula, no pátio de recreio, na rua e nas imediações da escola, agressões físicas ou verbais são praticadas de forma sistemática e contínua entre dois ou mais alunos na condição de agressores e vítimas, estamos diante do segundo nível de indisciplina, conforme a classificação proposta por Amado e Freire (2002). É preciso lembrar que esses tipos de agressão se caracterizam por aspectos distintos dos demais, em função da gravidade que eles podem assumir.

A gravidade diz respeito ao caráter nocivo que esses comportamentos desempenham no desenvolvimento psicossocial dos alunos envolvidos, quer na condição de vítimas (alvos), quer na de agressores (autores), ou mesmo na de espectadores. Nesse sentido, propomos investigar o tema exposto acima com o intuito de compreendê-lo no interior das duas escolas, onde acontecem as múltiplas interações de alunos entre si e destes com os educadores, tentando relacioná-las com: 1) as concepções, caracterizações, práticas e intervenções atribuídas pelos educadores aos fenômenos da indisciplina e do *bullying*; 2) as caracterizações e concepções atribuídas pelos alunos aos mesmos fenômenos; 3) o processo de autonomia e sua interface com a autoridade; 4) a manifestação da “dupla hierarquia” escolar, conforme descrita por Adorno (1995a).

Assim, procuramos apresentar as diferenças e semelhanças com que os dois fenômenos ocorrem nas duas instituições pesquisadas: a escola pública e o colégio particular, ambos de periferia. Nesse movimento, buscamos apontar elementos ou fatores externos à

instituição que contribuem para a persistência da indisciplina e do *bullying* em seu meio, bem como as críticas ao modo como muitas vezes, voluntária ou involuntariamente, a escola acaba reproduzindo ou exercendo um papel favorável aos mecanismos de dominação, tal como o da “dupla hierarquia”. Embora privilegiemos em nossa análise as críticas à sociedade e à cultura administrada, levamos em consideração, em particular no que diz respeito à dupla hierarquia e às intervenções nos casos de indisciplina e *bullying*, o modo como as instituições se apropriam desses mecanismos, concebendo-os em termos ideológicos, convertendo-os em doutrina e, frequentemente, devolvendo-os autoritariamente aos alunos por meio de práticas calcadas na punição, na meritocracia e, em alguns casos, na discriminação.

Após essa breve introdução, no capítulo seguinte propomos revisitar o conceito de (in)disciplina escolar à luz de alguns autores relacionados à filosofia, de algumas pesquisas que discutem o tema, apontando, também, os desafios que essa problemática representa para a escola contemporânea. Apresentamos, além disso, a forma como professores e estudantes concebem a (in)disciplina escolar e a maneira como são atingidos; e, por fim, discutimos de forma sucinta as possíveis relações entre a prática escolar/docente e a indisciplina. No decorrer dessa exposição, procuramos desenvolver nossa análise com base na teoria crítica, indicando embates entre os autores e ressaltando o olhar dos pensadores dessa perspectiva, especialmente Adorno, Horkheimer e Benjamin.

2 (IN)DISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITO, DESAFIOS E ABORDAGENS

Nos itens abaixo apresentamos uma discussão geral sobre o conceito de (in)disciplina, os principais desafios e algumas abordagens teóricas em torno deste problema.

2.1 A (in)disciplina em meio escolar contemporâneo: um desafio a vencer

Conforme exposto na introdução, o problema da (in)disciplina figura como um dos temas centrais da agenda escolar e educacional nos dias de hoje. Acrescido à questão da violência ou mesmo do *bullying*, o fenômeno assume uma dimensão ainda maior, exigindo de seus atores – docentes, gestores e educadores em geral – renovados esforços no sentido de compreender suas causas e possíveis soluções, debatendo e refletindo sobre isso. Presente em diferentes contextos educacionais e com forte incidência em sala de aula, a indisciplina tem se convertido em uma questão cada vez mais complexa, tornando-se, por isso, um grande desafio a ser vencido. Objeto de preocupação de educadores, professores e pesquisadores, até mesmo os governos têm se manifestado acerca dessa problemática, que aparece como tema frequente em várias pesquisas ou discussões, como mostram alguns estudos de Amado (2000), Barbosa (2012), Estrela (1992, 2005) e Garcia (1999).

A indisciplina em meio escolar é um fenômeno que ocorre em diversos países, mesmo nos de cultura oriental, bem como em diferentes contextos, em diversos níveis de escolaridade, em distintas instituições de ensino e em diversas regiões, quer na zona urbana, quer na zona rural (Barbosa, 2012; Estrela, 1992; Vasconcellos, 2009).

Partindo de um levantamento geral sobre o problema da indisciplina em diversas regiões do mundo contemporâneo, Barbosa (2012) apresenta uma farta produção bibliográfica que mostra a dimensão global do fenômeno. Seja entre os países da América, incluindo os Estados Unidos e a América Latina, seja entre os países europeus, africanos e asiáticos, a presença da indisciplina escolar tem se manifestado de forma cada vez mais constante.

Tomando como referência os trabalhos da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), de 2009, cujo levantamento foi batizado pela sigla TALIS³ – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem –, constatamos a mesma tendência que acabamos de expor sobre a questão da (in)disciplina escolar. De acordo com esta pesquisa, um em cada quatro professores da maioria dos países participantes perderia ao menos 30% do

³ *Teaching and Learning International Survey*.

tempo que deveria ser dedicado às aulas por causa dos problemas de indisciplina dos alunos ou de tarefas administrativas (OECD, 2009). No Brasil, essa perda corresponderia em média a 30,8%, dado que sinalizaria um grande desperdício de tempo, uma vez que apenas 69,2% do tempo das aulas seria de fato empregado para o processo de ensino-aprendizagem, em que “O ruído em sala de aula seria o grande responsável por esse desperdício de tempo” (p. 105).

Nesse sentido, a TALIS (2014) expõe a questão da disciplina escolar, dando ênfase aos problemas suscitados em contextos de ensino-aprendizagem, especialmente os impactos devido ao tempo gasto pelos educadores em diferentes países a fim de colocar ordem na sala de aula. De acordo com as informações apresentadas por esse levantamento, pudemos constatar o seguinte dado: a manutenção da ordem em sala de aula seria a primeira preocupação dos jovens docentes (OECD, 2014). Esta tarefa ocuparia em média 13% do tempo desses professores, “proporção [que] varia segundo o país, de 8% na Polônia a 20% no Brasil” (OECD, 2014, p. 190).

Dessa forma, os dados variam de acordo com os países. Por exemplo, no Brasil, na Malásia e em Cingapura, a metade dos docentes pesquisados afirma gastar em média até 15% do tempo de aula tentando colocar ordem na sala, enquanto na Bulgária, na Croácia, na Letônia, na Estônia, na Polônia, na República Tcheca e na Romênia, a metade dos professores declarou gastar 5% do tempo de aula no desempenho da mesma tarefa. Em países como Brasil, Chile, Malásia e Cingapura, um em cada quatro professores admite também que as tarefas burocráticas e as perturbações em sala de aula, no caso, a indisciplina, continuam ocupando 40% de seu tempo de trabalho, que deveria ser dedicado à tarefa do ensino (OECD, 2014).

Com base nessa breve exposição, é possível compreender a dimensão do desafio que cabe aos educadores, embora nem sempre as concepções em torno das causas, dos fatores, dos efeitos e das intervenções converjam para a mesma perspectiva. Imaginem quantas questões podem ser colocadas ante a pergunta sobre as causas da indisciplina escolar. Antes mesmo de pensar nisso, outra questão se impõe: a que escola nos referimos? Do início do século XX? Dos anos 1930, 1950 ou do final do século XX? Certamente, o contexto histórico é um fator indispensável para se compreender as possíveis causas da indisciplina em meio escolar. No entanto, vamos tomar como referência o contexto contemporâneo, isto é, a escola inserida no atual momento histórico, dividindo com as demais instituições o campo de forças, lutas e conflitos.

Feita a ressalva, muitos sabem que as discussões em torno das causas que geram a indisciplina escolar são múltiplas e variadas. Dependendo do referencial teórico, da perspectiva de alguns gestores ou professores, da compreensão de determinados pesquisadores, ou mesmo de muitos estudantes, as causas desse fenômeno podem ser traduzidas nas seguintes indagações: encontra-se a raiz do problema na natureza malcriada dos adolescentes, sobretudo da geração atual? Ou na inadequação dos arranjos burocráticos estabelecidos no interior das escolas, os quais são incapazes de atender os anseios ou as necessidades dos alunos? Ou, ainda, na crise da instituição familiar? A indisciplina diz respeito ao modo autoritário como os professores agem, contribuindo para gerar a revolta nos estudantes? É a indisciplina fruto de um problema “essencialmente pedagógico” que reflete tão somente a gestão da sala de aula e o contexto relacional vigente, particularmente na relação professor-aluno? Ou se trata de um problema social, cultural, geracional, fruto de uma crise generalizada? E assim poderíamos continuar.

Como vemos, múltiplas indagações podem ser feitas com relação às origens, às causas ou aos fatores do problema em questão, o que multiplica as possibilidades de explicação, compreensão e análise dele. Com efeito, apesar das divergências que marcam o debate acerca da indisciplina escolar, particularmente em relação às suas causas e formas de intervenção, a maioria dos estudos converge quanto à sua incidência, à sua complexidade e ao grande desafio que representa, pois, independentemente das concepções e teorizações acerca desse fenômeno, parece claro que os estudos tendem a considerá-lo como um dos principais desencadeadores do estresse docente e um dos principais obstáculos ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

O desânimo e o abandono do magistério, por parte de docentes, têm se constituído como uma das consequências mais visíveis produzidas pelo clima negativo presente em sala de aula. O trabalho sob estresse, o despreparo em lidar com comportamentos de indisciplina, a angústia por não conseguir contornar ou trabalhar os conflitos, acrescidos à frustração generalizada, têm contribuído para que muitos professores abandonem o exercício do magistério (Estrela, 1992, 2005; Parrat-Dayana, 2011; Vasconcellos, 2009). Sob esse aspecto, Estrela (2005) comenta:

Se a indisciplina exerce efeitos negativos sobre a socialização e as conquistas escolares dos alunos, produz igualmente efeitos negativos para os docentes. Apesar de esses últimos efeitos resultarem menos evidentes e imediatos, não por isso são menos nocivos, na medida em que a indisciplina constitui hoje

em dia, junto com o fracasso escolar, o problema mais grave enfrentado pela escola nos países industrializados.⁴ (p. 113, tradução nossa)

Fica claro nessa citação a forma como a indisciplina, de acordo com a autora, pode impactar, de um lado, o processo de socialização e desenvolvimento acadêmico dos alunos e, de outro, a própria gestão da sala pelo professor. Basta pensar no tempo gasto pelo docente para manter a ordem em sala de aula, uma vez que:

a fadiga provocada pelo trabalho realizado em um ambiente de desordem, a tensão causada por uma permanente atitude defensiva, a perda da noção de eficácia e a diminuição da autoestima pessoal estão entre outros tantos fatores que levam os professores a experimentarem sentimentos de frustração e desconcerto, assim como o desejo de abandonar a profissão.⁵ (Estrela, 2005, p. 114, tradução nossa)

Como vemos, o desafio posto aos educadores é gigantesco, implicando um trabalho coletivo envolvendo alunos, direção e família, pois certas abordagens que focalizam o problema em determinados segmentos, ignorando, no entanto, os demais, pouco contribuem para a compreensão e, eventualmente, para a prevenção dos comportamentos de indisciplina. Portanto, não se trata de culpar a família, o professor, o aluno ou a instituição pelo clima de indisciplina que se manifesta no meio escolar, mas, antes, de compreender os fatores que direta ou indiretamente atuam na gênese do fenômeno, de acordo com os contextos nos quais ocorrem. Nesse sentido, analisando a problemática da indisciplina com base no desafio de pensá-la rigorosamente a partir de múltiplas causas, Amado e Freire (2002) identificam alguns fatores, tidos como de risco e que consideram essenciais na interpretação do fenômeno. Para os autores,

casos há que nos levam a supor o peso relativamente grande de fatores de ordem individual (atrasos no desenvolvimento moral, autoconceito negativo e baixa autoestima, desinteresse, projetos de vida em que a escolarização assume pouco valor e, muito especialmente, o próprio insucesso escolar); noutros casos serão mais determinantes os fatores familiares (disfuncionamento familiar, relacionamento inadequado etc.) ou os fatores de ordem social e cultural. (p. 80)

⁴ “Si la indisciplina ejerce efectos negativos sobre la socialización y las adquisiciones escolares de los alumnos, igualmente produce efectos negativos para los docentes. A pesar de que estes últimos efectos resultan menos evidentes e inmediatos, no por ello son menos nocivos, en la medida en que la disciplina constituye hoy día, junto con el fracaso escolar, el problema más grave al que se enfrenta la escuela en todos los países industrializados” (p. 113).

⁵ “la fatiga provocada por el trabajo realizado en un ambiente de desorden, la tensión causada por una permanente actitud defensiva, la pérdida de la noción de eficacia y la disminución de la estima personal, son otros tantos factores que llevan a los profesores a experimentar sentimientos de frustración y desconcierto, así como el deseo de abandonar la profesión” (Estrela, 2005, p. 114).

Além disso, os autores ainda advertem para o fato de que tais fatores se articulam de forma nítida com os de “ordem pedagógica”, ou seja, com os fatores institucionais, “especialmente com os da relação pedagógica problemática, não tanto por levarem à frustração das expectativas de qualquer aluno mas por serem interpretados, no contexto das interações, como afrontosos e ameaçadores” (p. 80).

Vemos, desse modo, que a ocorrência da indisciplina pode ser atribuída a múltiplas causas. Sem desconsiderá-las ou negá-las, buscamos aproximar nossa reflexão quanto a elas com base no referencial da teoria crítica da sociedade, uma vez que a complexidade das transformações políticas, econômicas e tecnológicas que incidem de forma direta na organização da vida social contemporânea tem se constituído em um fenômeno irreversível, cujo impacto se reflete no universo da cultura, da educação e, conseqüentemente, nos processos de subjetivação, socialização e formação do indivíduo. Nessa perspectiva, vários desafios têm se projetado no interior da sociedade, sobretudo no horizonte educacional, colocando em questão, entre outros aspectos, a ideia de formação, a conquista e a consolidação de valores, a noção de autonomia e a questão da autoridade.

Esses desafios tornam-se ainda mais pungentes com o advento da era digital e sua consolidação em uma sociedade de massa, de consumo e espetáculo, inclinada a transformar tudo em mercadoria. Essa sociedade, como a que se configura no capitalismo atual, é habitada por contradições e, sobretudo, regida por uma lógica que opera por exclusão, dominação, exploração, competição e controle dos indivíduos, aniquilando sua autonomia.

Lembramos que escrever sobre a violência e, particularmente, sobre a (in)disciplina na escola não é uma tarefa simples, uma vez que, no caso da (in)disciplina, o fenômeno comporta múltiplas interpretações, pontos de vista, perspectivas teóricas e de análise, conforme destacamos inicialmente e em outras partes deste trabalho. Certamente, isto também pode ser pensado no que diz respeito à violência, em especial ao fenômeno *bullying*, cuja ocorrência tem sido frequentemente discutida e divulgada pelos meios de comunicação.

Pensar a ideia de formação como a essência do desenvolvimento humano implica, entre outros aspectos, questionar o projeto educacional vigente em uma determinada sociedade. Não por acaso, Adorno (1995a) expõe esta problemática, valendo-se de uma premissa aparentemente simples, mas de amplo alcance, pois, por meio dela, põe em questão a sociedade, a temporalidade e a cultura. Trata-se de uma indagação que não aponta diretamente para os conteúdos do ensino, mas se atém primordialmente à pergunta: “Para onde a educação deve conduzir?” (p. 139).

A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação. (pp. 139-140)

Neste prisma, vale refletir sobre a educação humanista formadora que - ao contrário do modelo educacional vigente na sociedade capitalista, que busca lucro e sucesso em vez dos ideais do espírito, e competição no lugar da solidariedade - “respondia a uma determinada interpretação do homem e da cidade. Assim, antes de perguntar o que ensinar e como fazê-lo, [Adorno] procurava saber que tipo de caráter se deveria desenvolver” (Matos, 2006, p. 42). Aludindo à mesma questão enunciada acima, a autora acrescenta que, para Adorno, “importa menos discutir o que é educar e como ensinar, e mais que tipo de homem e de civilização se procura formar com a educação” (p. 42).

O sentido atribuído a essa questão não se vincula a uma posição de cunho pessimista ou otimista, pois procura, essencialmente, indagar sobre o que estamos nos tornando. Neste caso, à educação caberia questionar suas práticas, metas e, frequentemente, resistir aos modelos contrários à formação do indivíduo. Na medida em que a educação abre mão desta tarefa ou a delega a outras instâncias, ela assume, involuntariamente, uma atitude não apenas refratária ao seu projeto, mas também destinada a reproduzir a violência social.

Além disso, quando a educação se isenta, esta reduz a compreensão da indisciplina que se manifesta em seus espaços a comportamentos tipicamente individuais, cuja responsabilidade caberia unicamente aos seus sujeitos, no caso, os alunos indisciplinados. Não por acaso, o modo mais comum de se combater, quer as formas de violência, a exemplo do *bullying*, quer a indisciplina, continua sendo a punição ou a correção pontual e não a ação preventiva, que demandaria o entendimento de suas causas.

Em outro ensaio, denominado “Tabus acerca do magistério”, Adorno (1995a), ao refletir sobre a questão disciplinar, aponta para os efeitos persistentes que determinadas práticas exercem sobre a profissão de ensinar. Um desses efeitos diria respeito à própria imagem atribuída ou assumida pelo professor como aquela típica do “homem que castiga”:

Mesmo após a proibição dos castigos corporais, continuo considerando este contexto determinante no que se refere aos tabus acerca do magistério. Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente e com certeza conservado por crianças burguesas. (p. 105)

Certamente, o aspecto destacado pelo autor contribui ainda mais para dificultar uma análise fecunda sobre a questão disciplinar e sobre a problemática da violência ou do fenômeno *bullying*, uma vez que se trata de fenômenos que permeiam as relações entre escolares, inclusive entre professores e alunos. Que se pense no *bullying*: da mesma forma que um projeto educacional emancipatório não deve prescindir da pergunta acerca dos fins da educação, primordialmente de questões éticas e formativas, o mesmo projeto deve voltar-se para o enfrentamento e o combate à violência. Tomada em seu sentido radical, Adorno (1995a) considera que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie sobre a qual se dirige toda a educação” (p. 119).

Dessa forma, apesar da indisciplina e do *bullying* se configurarem como dois fenômenos tão antigos quanto a própria escola, sua manifestação nas sociedades contemporâneas deve ser pensada à luz das transformações ocorridas sobretudo a partir da segunda metade do século XX. A consolidação da sociedade de massas, as formas assumidas pela indústria cultural, a proliferação e o avanço das mídias digitais, prescrevendo estilos de vida, formas de lazer e de entretenimento, têm se constituído como poderosos mecanismos que atuam no processo de (de)formação do indivíduo. Além disso, a noção de experiência e a ideia de autoridade colocam-se como os novos interrogantes para a chamada educação formadora.

Feita esta breve consideração sobre os aspectos gerais da indisciplina, incluindo suas possíveis causas ou fatores, que desafiam os educadores na escola contemporânea, no tópico a seguir problematizaremos os conceitos de disciplina e de indisciplina, ressaltando os seus aspectos polissêmicos e, muitas vezes, contraditórios e polêmicos. Nessa perspectiva, embora reconheçamos a complexidade e o valor da dimensão teórica concernentes às ideias⁶ de Rousseau, Foucault e Kant, tomaremos destes autores apenas alguns elementos a fim de indicar as divergências que comumente se associam ao conceito de disciplina. Em seguida, apresentaremos, com base em autores contemporâneos e da teoria crítica, as possíveis leituras atribuídas ao fenômeno da (in)disciplina escolar.

⁶ Os autores Kant, Rousseau e Foucault são utilizados apenas a título de ilustração. Nossa intenção não é aprofundar os conceitos presentes na obra desses autores, mas apenas trazê-los para o debate.

2.2 (In)disciplina: conceitos e abordagens

Evidentemente, não estamos diante de um fenômeno inédito, desconhecido ou pouco explorado pela literatura; antes, trata-se de um problema que tende a acompanhar a instituição escolar, convertendo-se em um de seus mais sérios desafios, independentemente do contexto e do nível de escolaridade (Amado, 2000; Amado & Freire, 2002; Aquino, 1996; Barbosa, 2012; Estrela, 1986, 1992, 2005; Lima, 2009; Parrat-Dayana, 2011; Vasconcellos, 2009).

Uma das grandes dificuldades em abordar o tema da (in)disciplina em meio escolar diz respeito ao caráter polissêmico que se articula em torno deste conceito. Com relação à disciplina, basta um pequeno mergulho no pensamento filosófico para perceber a dimensão polissêmica inerente ao tratamento atribuído a esse conceito por alguns autores, conforme veremos na sequência. Nesse sentido, não seria preciso recuar muito no tempo. Basta tomarmos como referência as concepções kantianas presentes na obra *Sobre a Pedagogia*, publicada originalmente em 1803. Nesse estudo, Kant (1999) elabora de forma clara e distinta uma concepção pedagógica pautada, entre outros aspectos, em uma defesa incondicional da disciplina para a formação do homem enquanto humanidade. Para o filósofo, a disciplina transforma a animalidade em humanidade e, com isso, “impede ao homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (p. 12).

Notamos, nesta e em outras passagens, que Kant (1999) dedica boa parte de sua argumentação em defesa da disciplina em contraposição à barbárie de uma vida desregrada, regida pela anomia e independente da lei e da ordem. Para o filósofo, a “selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem à lei da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (p. 13). Não há dúvida de que tal posição será rigorosamente criticada e contestada, em especial quanto ao aspecto austero da disciplina defendida pela perspectiva kantiana. De qualquer modo, as ideias de Kant (1999) conferem ao conceito de disciplinamento um aspecto positivo e fundamental para o aprimoramento moral e ético do sujeito. Trata-se de uma concepção que busca a formação do homem por meio da interiorização de princípios, regras e valores.

Contrapõem-se à concepção kantiana as posições defendidas por Rousseau (1995) no *Emílio ou da Educação*, publicado originalmente em 1762 e, em outro contexto, as análises de Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, de 1975. Embora não seja o propósito deste trabalho, cabe ressaltar que em ambos encontramos as mais virulentas e radicais críticas à disciplina já elaboradas. Com relação a Rousseau (1995), basta citarmos um pequeno fragmento de seu

romance pedagógico para que tenhamos uma dimensão de como sua posição era contrária àquela que, posteriormente, foi defendida por Kant.

Tratai vosso aluno segundo a idade. Colocai-o antes de tudo em seu lugar e que neste o conserveis de modo que não possa sair dele. Então, antes de saber o que seja sabedoria, já porá em prática a mais importante lição dela. Não lhe ordenais nada, absolutamente nada. Não lhe deixeis sequer imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele. (Rousseau, 1995, p. 77)

Rousseau (1995) propõe uma disciplina baseada na idade da criança. No decorrer da infância, a criança deve reconhecer espontaneamente a força da necessidade e não da autoridade, conforme citado acima, pois esta última seria fruto, por um lado, do arbítrio dos homens, enquanto a disciplina, por outro lado, seria o resultado de uma ordem superior baseada na natureza.

Vemos a forma distinta como os dois filósofos apresentam a questão da disciplina. Ambos poderiam ser criticados na medida em que priorizam apenas um aspecto do fenômeno, desconsiderando ou minimizando outras dimensões: no caso de Kant, a submissão às regras, à autoridade ou às leis com vistas a que futuramente as crianças “não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (1999, p. 13), atribuindo, portanto, pouco peso à espontaneidade da criança; no caso de Rousseau, o destaque dado à liberdade ou à espontaneidade do indivíduo em detrimento da autoridade, da tutela ou da obediência às ordens.

Compreendendo que o problema da disciplina tem relação com questões vinculadas à liberdade, à responsabilidade e ao par autonomia/heteronomia, cabe aqui trazermos algumas considerações de Adorno (2009) em seu escrito *Dialética Negativa*, em particular no capítulo dedicado à obra de Kant, no qual discorre sobre a questão da liberdade, de suas aporias e contradições. De modo geral, Adorno (2009) salienta a impossibilidade de conceber a liberdade individual desvinculada do contexto social. Para o autor,

no momento em que a pergunta sobre a liberdade da vontade se reduz à pergunta sobre a decisão de cada particular, em que esses particulares são destacados de seu contexto e o indivíduo separado da sociedade, a sociedade cede à ilusão de um puro ser-em-si absoluto: uma experiência subjetiva restrita usurpa a dignidade do que é maximamente certo. . . . O sujeito que é pretensamente em si é mediado nele mesmo por aquilo do que ele se separa: a conexão de todos os sujeitos. (p. 181)

Com efeito, a liberdade e a não-liberdade, como salienta Adorno (2009), devem ser pensadas à luz dessas mediações entre o indivíduo e o contexto social em que se insere. Desse modo, valendo-se das noções de razão, lei e regra - talvez os aspectos que mais se aproximam das ideias relacionadas à questão da disciplina -, Adorno tece o seguinte comentário:

Uma vez que a liberdade equivale em Kant a uma ação segundo a razão, ela também é conforme à lei: mesmo as ações livres ‘seguem regras’. A partir daí surgiu a hipoteca insuportável da filosofia pós-kantiana, o fato de não haver nenhuma liberdade sem lei; ela não consistiria senão da identificação com essa lei. (p. 209)

Nessa perspectiva, Adorno (2009) discute a questão da liberdade, problematizando os conceitos de subjetividade, causalidade e necessidade, tomando como referência, além da filosofia e dos conceitos elaborados por Kant, a perspectiva hegeliana e, sobretudo, as contribuições trazidas por Engels acerca dos mesmos temas. Da mesma forma que Adorno procura ressaltar a dialética que permeia esses conceitos, especialmente o de liberdade, Horkheimer (2000) também procede de forma semelhante. Assim, ao refletir sobre a questão da liberdade e da justiça, o autor observa que:

Justiça e liberdade são conceitos dialéticos entre si. A maior justiça, menos liberdade; a maior liberdade, menos justiça. Liberdade, igualdade e fraternidade: eis aí um lema admirável. Mas se você quer conservar a igualdade, deve limitar a liberdade, e se quer deixar aos homens a liberdade, então não haverá igualdade.⁷ (p. 182)

Aproximando os comentários de Adorno (2009) e de Horkheimer (2000) a respeito da liberdade com a questão da disciplina, podemos extrair elementos para aprofundar a compreensão desta última. Assim como a ideia de liberdade aparece carregada e investida pela contradição, da mesma forma se pode pensar sobre a disciplina, dado o caráter polissêmico que permeia este conceito.

Assim, vale ainda como contraponto às posições de Kant apresentar, de forma breve e sucinta, as instigantes análises de Foucault (1987) sobre o tema. Embora com suas especificidades, este autor elabora uma crítica contundente ao conceito de disciplina, tomando como referência o modelo de sociedade que se consolida entre os séculos XVII e XVIII. Nesse sentido, o filósofo apresenta uma série de rituais de disciplinamento e controle, pelos quais o indivíduo é submetido, a fim de tornar-se dócil e rendido ao poder. As figuras ou as instituições emblemáticas desse modelo disciplinar estariam vinculadas ao hospital, ao exército, ao ateliê de trabalho, como a fábrica e, também, à escola.

Com relação à escola, ganha destaque, por exemplo, a organização do espaço, do tempo e das atividades, com o controle minucioso de todas as instâncias que regem a vida de cada aluno. Trata-se, portanto, de um modelo voltado para o adestramento do corpo, para a disciplina espacial e temporal e para as realizações de tarefas baseadas na meritocracia, isto é,

⁷ Justicia y libertad son conceptos dialéticos entre sí. A maior justicia, menos libertad; a mayor libertad, menos justicia. Libertad, igualdad, fraternidad: he ahí un lema admirable. Pero si usted quiere conservar la igualdad, debe limitar la libertad, y si quiere dejar a los hombres la libertad, entonces no habrá igualdad (p. 182).

nas noções de castigo e recompensa. Aliás, Foucault (1987) considera que a punição, manifestada por meio da disciplina, nada mais é do que “um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. O professor” (p. 150).

Foucault tende a ressaltar, dessa forma, os elementos punitivos vigentes nas práticas de disciplinamento, associando estas a aspectos negativos ou essencialmente coercitivos. Logo, as noções de ordem, hierarquia, punição, castigo, recompensa e adestramento são relacionadas ao conceito de disciplina, sendo a escola um dos exemplos de instituições em que tais atitudes seriam amplamente adotadas, particularmente a escola na qual vigora a educação tradicional.

Embora este modelo educacional mereça ser criticado, devemos nos perguntar: uma vez extinto, o que viria para substituí-lo? Pensamos que a ausência de autoridade, de direção e de responsabilidade por parte do adulto, como professores, gestores, resulta, tal como na forma do disciplinamento austero, em um efeito perverso na formação dos alunos.

Com base nas colocações apresentadas, torna-se possível compreender o grau de divergência que há em torno da noção de disciplina, em especial aquela implantada pela instituição escolar na segunda metade do século XIX e em boa parte do século XX. É justamente esse modelo disciplinar que se consolidou na chamada escola tradicional, inclusive no Brasil. Tal modelo, baseado no confinamento e em outros dispositivos de ordem, organização e controle, torna-se objeto de grandes discussões, divergências e ambiguidades.

Se, de um lado, há os que, a exemplo de Kant (1999), defendem a disciplina como uma das condições que permitem o desenvolvimento do indivíduo quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista coletivo; de outro lado, há os que criticam quaisquer formas de disciplinamento, considerando-as, tal como Foucault (1987), tão somente dispositivos de controle, adestramento ou dominação, cuja função seria a de subjugar, oprimir e submeter o outro aos imperativos do mando e da obediência.

Tomando como referência os pensadores da teoria crítica da sociedade e outros autores que, de maneira semelhante, pensam a questão da formação do indivíduo, podemos traçar um movimento que ora se aproxima das concepções dos autores citados, ora se afasta destas, marcando nitidamente uma posição crítica com relação aos processos culturais, políticos e econômicos vigentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, olhar a sociedade para pensar e refletir sobre as questões ligadas à escola não equivale simplesmente a opor-se ao movimento interno à instituição escolar, a fim de julgá-lo como algo determinado pelo conjunto das relações sociais, econômicas e políticas

que operam mecanicamente de fora para dentro. Entretanto, toda organização, apesar do papel formal que desempenha em uma dada sociedade, inclusive na do capitalismo tardio, tende a converter-se em mera engrenagem do sistema como um todo. Isto se aplica não somente à escola enquanto instituição, mas, também, ao próprio indivíduo, uma vez que a “concentração de poderes econômico e, com isso, político e administrativo, reduz, em boa medida, cada indivíduo à condição de mero funcionário da engrenagem” (Adorno, 1995b, p. 30). Na mesma perspectiva, Marcuse (2015) escreve:

Quanto mais racional, produtiva, técnica e total se torna a administração repressiva da sociedade, mais inimagináveis se tornam os meios e modos pelos quais os indivíduos administrados poderiam quebrar sua servidão e tomar sua libertação em suas mãos. . . . Toda libertação depende da consciência da servidão e o despertar dessa consciência se vê impedido pela prevalência de necessidades e satisfações que, em grande medida, tornaram-se próprias do indivíduo. (pp. 45-46)

Se a disciplina escolar, a igual título das demais expressões que regem as condutas individuais, sofre influências dos mecanismos de dominação e controle vigentes na atual sociedade, como pensar, por exemplo, as noções de liberdade, consciência e responsabilidade? Considerando o meio social danificado em que vivemos, no qual a consciência tende a fragilizar-se e a liberdade tende a ser substituída pela servidão, como fica a questão da disciplina escolar, pensada em termos formativos? Assim, tomando a expressão de La Boétie, “servidão voluntária”, como referência, Marcuse (1999) considera que:

O que principiou como submissão pela força cedo se converteu em ‘servidão voluntária’, colaboração em reproduzir uma sociedade que tornou a servidão cada vez mais compensadora e agradável ao paladar. A reprodução, maior e melhor, dos mesmos sistemas de vida passou a significar, ainda mais nítida e conscientemente, o fechamento daqueles outros sistemas possíveis de vida que poderiam extinguir servos e senhores, assim como a produtividade de repressão. (p. 15)

Nesse aspecto, mais do que nunca, ganha centralidade a afirmação de que é mais fácil derrotar um tirano do que combater as causas que reproduzem a tirania (La Boétie, 1999). Por sua vez, Adorno (1995a) dirá: “Considero a sobrevivência do nacional-socialismo *na* democracia como potencialmente mais ameaçadora do que a sobrevivência de tendências fascistas *contra* a democracia” (p. 30). Uma vez que tal sobrevivência se escamoteia “pela fachada limpa do cotidiano” (p. 44), ela acaba se naturalizando, pois “a corrosão por dentro representa algo objetivo” (p. 30).

O esforço atribuído à instituição escolar para que esta compreenda o sentido, a prática e a importância da disciplina para a formação do aluno requer uma tarefa de mão dupla. Se, por um lado, os educadores e a instituição escolar como um todo devem repensar permanentemente as suas práticas, avaliar as circunstâncias e escolher os caminhos a seguir de modo cada vez mais assertivo; os mesmos atores, por outro lado, não devem perder de vista a crítica aos mecanismos de controle que contribuem para os processos de dessubjetivação, servidão e ausência de pensamento, inscritos na atual cultura capitalista. Embora as reformas e os projetos de intervenção sejam necessários ao bom funcionamento do trabalho pedagógico/escolar, inclusive no enfrentamento da indisciplina, essas práticas não são suficientes, sobretudo se tomados de forma isolada.

Adorno (1971), em seu ensaio *Teoría de la seudocultura*, afirma que, por mais que as reformas pedagógicas sejam indispensáveis ao aprimoramento ou ao aperfeiçoamento do processo formativo, não devemos tomá-las isoladamente. A constituição do campo “extrapedagógico”, relativo aos processos culturais e históricos que fundamentam o tecido social no qual os indivíduos se inserem, é algo decisivo no processo de formação e de emancipação. Portanto, devemos pensá-los juntos: de um lado, o cenário escolar e os arranjos institucionais vinculados a ele e, de outro, a dinâmica social e os mecanismos que contribuem diretamente para o enfraquecimento do trabalho educativo no qual muitos estão envolvidos.

No contexto da sociedade de massas, em particular neste período em que se consolida a chamada “era digital” – que, entre outros aspectos, tende a se constituir de modo performático, superficial e midiático, transformando em espetáculo tudo o que apresenta e manipula –, pergunta-se: como pensar sua relação, por um lado, com a escola na perspectiva do ensino e da aprendizagem e, portanto, da relação professor-aluno e das interações que se processam no interior da sala de aula? Como pensar, refletir e compreender, por outro lado, a relação deste universo digital com questões relacionadas ao exercício da violência, da agressividade e da barbárie?

No que diz respeito à primeira questão, inevitavelmente caímos no problema da indisciplina, uma vez que a sua ocorrência em meio escolar tem se dado de forma cada vez mais expressiva. Embora a noção de disciplinamento tenha sido frequentemente criticada e, muitas vezes, contestada por educadores e/ou pensadores, acreditamos que a adoção desta forma não autoritária é essencial para o aprendizado e para o fortalecimento das relações entre professores e alunos, pois o simples fato de contestar e criticar o modelo autoritário, pautado no rigor da disciplina, também não garante uma escola melhor.

Basta pensar no atual contexto em que adolescentes e jovens habitam fascinados o chamado “mundo virtual”, em um universo marcado por novas tecnologias que incluem, além dos computadores, os celulares e demais aparelhos eletrônicos. Isso obriga os professores a repensar suas práticas e a fazer uso de novas estratégias para enfrentar a crescente inadequação do tempo escolar frente às novas tecnologias digitais. Não é raro observar que a imersão de alunos neste universo fantástico das mídias atinge diretamente suas experiências na escola e com os seus mestres, minando as relações de admiração e respeito e instaurando a indiferença, a indisciplina e, por vezes, a violência ou a agressividade.

Talvez o grande problema do nosso tempo não resida tanto no impacto que essas novas tecnologias trazem, mas, antes, em nossa incapacidade de lidar com elas e nos exíguos meios morais ou éticos implicados em seu emprego, conforme observa Benjamin (1995) em seus escritos sobre a técnica.

Tomando como referência a guerra imperialista – e, portanto, questões vinculadas à política, à dominação e ao controle da natureza e dos homens, cujo acontecimento paradigmático foi Primeira Guerra Mundial, Benjamin (1995) salienta que o espetáculo de horrores, destruição e barbárie contou, pela primeira vez de forma maciça, com o suporte da técnica, cuja dimensão:

cumpriu-se pela primeira vez em escala planetária, ou seja, no espírito da técnica. Mas, porque a avidez de lucro da classe dominante pensava resgatar nela sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue. Dominação da natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda a técnica. (p. 69)

Isto indica que nem todo processo de adoção, adaptação ou aquisição de uma nova tecnologia representa um progresso em termos humanos; ao contrário, pode significar também um retrocesso. Pensemos na parafernália tecnológica ou digital, em especial os celulares, disponíveis aos adolescentes inclusive nas salas de aula, trazendo ferramentas que, a exemplo do “poderoso Google”, instituem formas de conhecer e aprender que tendem a dispensar o trabalho da memória e do esforço intelectual, estabelecendo uma indiferenciação entre o conhecimento e a mera informação. O fato de muitos adolescentes terem fácil acesso ao admirável mundo das informações não significa que tenham condições de processá-las, filtrá-las ou interpretá-las. Atitudes que exigem paciência e, sobretudo, o exercício da consciência, tornam-se, no mundo contemporâneo, dispensáveis, controlados ou sujeitados pelos imperativos do sistema capitalista. A este respeito, Marcuse (1999) acrescenta:

Com o declínio da consciência, com o controle da informação, com a absorção do indivíduo na comunicação em massa, o conhecimento é administrado e condicionado. O indivíduo não sabe realmente o que se passa; a máquina esmagadora de educação e entretenimento une-o a todos os outros indivíduos, num estado de anestesia do qual todas as ideias nocivas tendem a ser excluídas. (p. 102)

O resultado desse processo engendra, como tendência, a ausência de pensamento, uma vez que, segundo La Boétie: “Pensar é o contrário de servir: ‘não pensar não significa não querer pensar, mas querer não pensar’ (n.d., p. 160, citado por Matos, 1997). Logo, esta ausência de pensamento que, conseqüentemente, torna os indivíduos aptos a servir “é, portanto, fruto de um esforço” (Matos, 1997, p. 160). Neste sentido, tendemos a habitar um mundo regido pela padronização e pelo pensamento único, isto é, pela ausência de pensamento.

Pensemos nas formas ou recursos contemporâneos disponíveis ao estudo e à pesquisa. Apesar dos fantásticos meios disponíveis e do potencial gigantesco oferecidos, por exemplo, pela internet, cabe perguntar se tais recursos, dependendo da forma como são utilizados, não contribuiriam para destruir a autonomia intelectual do sujeito. Se a busca instantânea garante aos jovens respostas prontas, muitas vezes superficiais, como fica a questão do esforço, da concentração e da atenção? Nesse mesmo contexto, como equacionar problemas ou questões que exigem tempo de maturação? Nesse caso, não teríamos que repensar a necessidade de uma “metadisciplina”, isto é, uma disciplina capaz de atribuir sentido à conhecida e criticada expressão “aprender a aprender”?

Com efeito, quer nas sociedades tradicionais, quer nas sociedades modernas e contemporâneas, a disciplina entendida como autogoverno, educação interior ou forma de orientação na vida e no pensamento (Matos, 1997) pode ser considerada vital para o processo de formação do sujeito. Não se trata, obviamente, do elogio à disciplina como um fim em si mesmo, mas de compreendê-la como essencial no processo de ensino e aprendizagem. Tal processo, calcado na fala e na escuta, exige atenção, recolhimento e concentração. Crochík (2011) dirá que:

A disciplina para a sustentação da dominação deve ser criticada; a disciplina que permite a liberdade, não. Em Kant, em Freud, em Adorno, ainda que por argumentações diversas, ela é necessária. Para Kant, a disciplina da vontade é necessária para se seguir o imperativo categórico; para Freud, sem repressão das pulsões, não há civilização; para Adorno, sem a autorreflexão, sem o esclarecimento, que implicam consciência do que deve ser evitado, não há conciliação. A crítica da dominação envolve a dominação do pensamento subserviente. Criticar a disciplina exige disciplina se não se quer recair na negação indeterminada. (p. 233)

Dessa forma, quando se discute a questão da disciplina, principalmente na escola, é comum associá-la, por exemplo, ao silêncio dos alunos durante a aula. Sob esse aspecto, há pelo menos três posições distintas. Em primeiro lugar, a dos que defendem o silêncio por si e em si mesmo, isto é, independentemente do contexto e da interação no processo de ensino; em segundo lugar, há os que criticam quaisquer formas de manifestação elogiosa ao silêncio, considerando tal postura uma das formas de padronizar a aula e, conseqüentemente, o comportamento do aluno, vendo na disciplina dos corpos uma das formas mais eficientes para o “vigiar e punir”; e, finalmente, há os que entendem que nem todo o silêncio é sinistro, isto é, fruto da servidão e da imposição, pois o silêncio como forma de escuta, como disciplina consciente, ajuda tanto na compreensão do mundo quanto na compreensão de si mesmo.

É necessário relativizar tais posições, considerando que o silêncio pode assumir vários significados, dependendo do contexto e da situação configurada no interior da escola e da sala de aula. Rouanet (2006) lembra que “nem todos os silêncios são sinistros. Há, por exemplo, o abençoado silêncio da televisão desligada, que nos permite a concentração, o recolhimento, a introspecção, o luxo monástico da meditação solitária ou a dois” (p. 79).

Entre todas as expressões, formas e significados do silêncio, esta última é, talvez, a que mais se aproxima dos objetivos de uma educação formadora, pois só é capaz de ouvir a si mesmo quem for capaz de ouvir o outro, o que só se conquista por meio do silêncio ou da escuta sensível em uma sociedade avessa à reflexão e inclinada ao ruído e à tagarelice. Trata-se, portanto, de um “silêncio pedagógico” que precisa ser exercitado, ensinado e praticado em resistência a um contexto cultural e social inimigo da reflexão e do pensamento, marcado pelo domínio do barulho, da pressa e do ritmo alucinante da cultura de massas, cujo embrião pode ser encontrado no século XIX parisiense, com o advento da multidão.

Na multidão, Benjamin (1989), leitor de Charles Baudelaire, compreende uma das formas em que se configura a nova urbanização, com o chamado adensamento e a “concentração eficiente” de serviços, pessoas e mercadorias. Nessa urbanização de exílios e de economia baseada unicamente no valor de troca, o lugar do homem seria aquele descrito em um dos poemas de Baudelaire, “Um Dia de Chuva”, no qual o poeta diz:

*Cada um, nos acotovelando sobre a calçada escorregadia,
Egoísta e brutal, passa e nos enlameia,
Ou, para correr mais rápido, distanciando-se nos empurra,
Em toda parte, lama, dilúvio, escuridão do céu,
Negro quadro com que teria sonhado o negro Ezequiel.* (Baudelaire, 1929, p. 49, citado por Benjamin, 1989)

O poema remete a fatos e estilos de vida que a sociedade e a cultura contemporânea têm alimentado e radicalizado, os quais as novas gerações de adolescentes e jovens – e, também, de pessoas adultas – tendem a adotar. Um desses fatos diz respeito ao estilo de vida *zapping*, alheio à duração e pautado na satisfação instantânea. Os adolescentes, por exemplo, realizam várias atividades ao mesmo tempo e, muitas vezes, perdem, com isso, o sentido do saber fazer. Além disso, o isolamento, o individualismo e a indiferença têm sido adotados como forma única de ser e existir. Pensemos mais uma vez na condição do cidadão, cujo emblema é o

indivíduo isolado, entregue à multidão no trabalho, na rua, em casa. Essa situação, que Walter Benjamin deverá descobrir mais tarde no centro da poesia de Baudelaire, ou que Chaplin colocará no cerne dos *Tempos Modernos*, leva Simmel a uma hipótese precisa acerca das transformações da percepção na contemporaneidade. Submetido a um excesso de estímulos sensoriais e intelectuais tanto no trabalho quanto na rua ou no lar, o habitante das grandes cidades deve se proteger por uma carapaça de indiferença e de frieza, a fim de não sucumbir a um esgotamento físico e intelectual. Ele deve, portanto, abdicar daqueles sentimentos que Rousseau julgava serem naturais no ser humano: o interesse e a compaixão pelo próximo – aliás, parece não haver mais o próximo, mas somente uma multidão de outros, muitas vezes concorrentes, em que cada um esbarra. Tampouco pode esse cidadão se interessar por todas as ‘mercadorias’ culturais que a grande cidade oferece; ele se torna um *blasé* sem curiosidade verdadeira. (Gagnebin, 2014, p. 123)

É nesse universo inflacionado por mercadorias que se configura a grande cidade e o seu modo de vida, saturado de imagens, carregado de informações, permeado por estímulos, controlado por dispositivos técnicos e digitais, pelo marketing da moda, do culto às celebridades, do espetáculo e do consumo. É justamente nessa cidade ou nesse contexto que vive e transita a população adolescente, de carne e osso, que chega à escola, ocupa as salas de aulas e que os professores devem supostamente “educar”, sendo uma população jovem que sofre, como qualquer outro segmento, as contingências ou influências que a sociedade lhe impõe.

Adorno (1993), no aforismo 91 de *Minima moralia*, ao descrever as turbulências observadas com o surgimento das grandes cidades, instaurando a pressa, o estresse, a insegurança e a instabilidade, comenta sobre os impactos que essas formas de vida trouxeram para a experiência coletiva, para o lazer e, inclusive, para o trabalho intelectual. Dado o grau de controle e planejamento minucioso do tempo, todas as esferas da vida tendem a ser capturadas de forma administrada. Para o autor:

A sombra de tudo isso cai sobre o trabalho intelectual. Este é realizado com má consciência, como se tivesse sido roubado de alguma ocupação urgente, ainda que meramente imaginária. A fim de justificar-se perante si mesmo, ele se dá ares de uma agitação febril, de um grande afã, de uma empresa operando a todo vapor devido à urgência do tempo e para a qual toda a reflexão – isto é, ele mesmo – é um estorvo. Com frequência tudo se passa como se os intelectuais reservassem para sua própria produção precisamente aquelas horas que sobram de suas obrigações, saídas, compromissos e divertimentos inevitáveis. (Adorno, 1993, p. 121)

Entendemos que tais colocações, embora digam respeito ao trabalho intelectual acadêmico, podem perfeitamente ser pensadas no contexto do trabalho docente, em particular daquele que se desenvolve em sala de aula, pois se o tempo administrado rege o ritmo e a natureza desse trabalho, impondo a pressa e a colocação contínua de novas demandas, sua qualidade tende a se deteriorar.

Portanto, um dos grandes desafios cabíveis à escola contemporânea, além dos problemas decorrentes da indisciplina, da violência e de tantos outros problemas comuns ao cotidiano escolar, é justamente o que se projeta com o advento das mídias digitais. Se é verdade, por um lado, que a parafernália tecnológica pode contribuir de várias formas com a educação, por outro, o seu uso irracional pode conduzir a modelos de existência contrários à vida ética, à educação humanista e formadora, bem como ao próprio caráter do indivíduo. Pensemos nas formas superficiais de relacionamentos e comportamentos induzidas e facilitadas por essas mídias. Tendo a si mesmo como única referência,

O jovem contemporâneo existe melhor no espelho, sua ética é indolor, facilmente egocêntrica, seu julgamento autoindulgente. As relações virtuais se recriam ao acaso dos encontros, e se desfazem ao sabor de um *clik*. Essas relações têm um caráter ralo em que a existência do outro é deletável. (Oliveira, 2014)

A questão colocada pela autora certamente não deve ser tomada rigorosamente como uma regra geral ou como um problema inelutável e fatalmente assumido pela juventude. Trata-se de uma tendência, talvez entre outras, permeada por contradições e, em muitos casos, por resistências, contestações e lutas. Tal questão nos interessa de perto porque tem relação com o objeto deste trabalho, uma vez que é quase impossível pensar questões como indisciplina e *bullying* em separado dos aspectos expostos acima.

Além dos pensadores da teoria crítica e dos demais autores já citados, existem outros estudiosos que procuram definir o conceito de disciplina, nele apontando aspectos negativos e positivos. Tais autores procuram se distanciar de posições unilaterais, na medida em que valorizam o cultivo da disciplina sem perder de vista o aspecto crítico e contraditório inerente ao conceito de disciplinamento (Koff & Pereira, 1999; Parrat-Dayana, 2011). Assim, Koff e

Pereira (1999) destacam os elementos positivos vigentes nas práticas de disciplinamento, que favorecem a participação e a cooperação, além de ressaltarem o modo como determinados aspectos negativos foram sendo incorporados ao vocábulo disciplina.

Parrat-Dayán (2011), por sua vez, considera essencial a definição de limites por parte de pais e de educadores, enfatizando que a adoção deles, além de não traumatizar o sujeito, contribui para sua formação:

Dar responsabilidades não traumatiza as crianças. Por esse motivo, os limites não devem ser entendidos apenas no sentido negativo, isto é, como as condutas para além das quais as crianças não podem ir. Os limites devem ser compreendidos também num sentido positivo, já que eles permitem que a criança saiba onde está, qual a sua posição no espaço social e o que faz se sentir segura. (p. 79)

Trata-se, portanto, de uma ideia que valoriza a disciplina enquanto processo ativo no crescimento e na formação do indivíduo. Por meio da ação interativa, consciente, reflexiva e crítica, os pais, assim como os educadores, teriam legitimidade para atuar como responsáveis entre a criança ou o adolescente e o mundo externo, pois quando esta legitimidade se torna, de um lado, autoritária, rude e severa e, de outro, enfraquecida, desorientada ou simplesmente inoperante, configura-se, nos dois casos, um processo de abandono e descuido com a formação do adolescente. É justamente neste conflito de posições que procuramos situar a discussão em torno da disciplina escolar.

Uma das questões que propomos investigar tem como objetivo conhecer a posição dos alunos, professores e gestores acerca da (in)disciplina e das práticas de *bullying*, a fim de que identifiquemos e compreendamos o modo como os dois fenômenos se manifestam nos ambientes escolares investigados, bem como a forma como são concebidos, caracterizados e diferenciados pelos sujeitos escolares. Além de explorar o modo como os dois fenômenos se expressam, procuramos compreender os limites, atribuídos por alunos, professores e gestores, entre a indisciplina e a prática do *bullying*.

Sabemos, com base em alguns autores (Amado & Freire, 2002; Estrela, 1992, 2005; Guimarães, 1996; Parrat-Dayán, 2011), que a distinção entre indisciplina e violência/delinquência não deve ser ignorada. Estes autores procuram definir com certo rigor a indisciplina, diferenciando-a das práticas de violência. Entretanto, a indistinção entre os dois conceitos tende a ser tomada como constante nas falas, nas concepções e nas opiniões de educadores, inclusive de professores e gestores escolares. Mesmo entre alguns pesquisadores, é visível a dificuldade em definir ou diferenciar de forma conceitual os comportamentos de indisciplina dos de violência.

Nesse aspecto, Zechi (2008), ao realizar um levantamento acerca da produção acadêmica no período de 2000 a 2005 sobre o tema da violência e da indisciplina em meio escolar, constatou, entre outros aspectos, que, devido às ambiguidades atribuídas ao conceito de violência, bem como às múltiplas compreensões em torno desta, frequentemente este problema é confundido com o problema da indisciplina. É justamente na perspectiva de demarcar os limites que separam os atos de indisciplina dos de violência propriamente dita que muitos autores têm se dedicado a essa questão.

Guimarães (1996), valendo-se de um conceito jurídico, concebe o ato violento com base no “uso da força”, cujo resultado seria a produção de “um constrangimento físico ou moral” (p. 73). Trata-se, com efeito, de uma ação distinta do ato indisciplinado, uma vez que este se define como “todo ato ou dito contrário à disciplina que leva à desordem, à desobediência, à rebelião” (p. 73).

Estrela (1994) vai mais longe na tentativa de demarcar a fronteira que separa os atos de indisciplina de outras formas de violência, inclusive a delinquência. A autora adverte que:

é de fato necessário distinguir a indisciplina de outros modos de violência que afetam às vezes a vida dos estabelecimentos escolares, violência geralmente provocada por sujeitos que lhes são estranhos. Se a indisciplina escolar pode alcançar as fronteiras da delinquência, ela raramente é delinquência, já que não viola a ordem legal da sociedade, mas somente a ordem estabelecida no interior dos estabelecimentos escolares em função dos imperativos da aprendizagem organizada coletivamente.⁸ (p. 18, tradução nossa)

Dessa forma, a autora julga necessário que a distinção entre os dois fenômenos seja levada em consideração. Caso contrário, a compreensão e a prevenção dos problemas decorrentes, quer da indisciplina, quer da violência, perderiam sua eficácia, dificultando, aos sujeitos escolares, sobretudo docentes e gestores, uma intervenção propositiva a fim de minimizar tais problemas no meio escolar.

Tendo em vista uma abordagem mais direta da questão da indisciplina e a fim de relacioná-la com a prática escolar docente, no item seguinte propomos uma reflexão que leva em consideração a maneira como alguns estudiosos interpretam essa relação, com base em análises feitas a partir de pesquisas com docentes e gestores. Retomamos ainda algumas reflexões acerca da indisciplina, aprofundando aspectos referentes ao processo de formação do indivíduo. Nesse enfoque, enfatizamos alguns elementos extraescolares na compreensão

⁸ “Il est en effet nécessaire de distinguer l’indiscipline des autres modes de violence qui affectent parfois la vie des établissements scolaires, violence généralement provoquée par des sujets qui leur sont étrangers. Si l’indiscipline scolaire peut atteindre les frontières de la délinquance, elle est rarement délinquance, puisqu’elle ne viole pas l’ordre legal de la société, mais seulement l’ordre établi à l’intérieur des établissements scolaires en fonction des impératifs de l’apprentissage organisé collectivement.” (p. 18).

do fenômeno, tais como as influências exercidas pela indústria cultural, o papel das mídias digitais na conformação de práticas relacionadas aos saberes e a configuração de novas identidades no contexto das sociedades de massas.

2.3 A indisciplina e a prática escolar/docente

Pensar as práticas de indisciplina em meio escolar, quer na perspectiva da instituição como um todo, quer na dos educadores em sala de aula, implica refletir sobre um conjunto de questionamentos que vai desde os fatores da prevenção e da correção até as distintas concepções que os gestores e professores atribuem ao fenômeno. Conforme já salientado, a compreensão dos problemas decorrentes da indisciplina é marcada por distintas posições, seja quanto ao entendimento dos fatores ou causas, seja quanto à própria noção dos significados atribuídos aos atos de indisciplina. Sendo este um dos objetivos que orientam o nosso estudo, qual seja, verificar as concepções que professores, gestores e alunos apresentam acerca da indisciplina, faremos um breve levantamento, destacando, entre outros aspectos, alguns trabalhos que versam sobre o tema.

De modo geral, destacamos duas posições que tendem a se opor quanto à abordagem do fenômeno. A primeira atribui os problemas disciplinares a fatores externos à instituição escolar, como a família e o meio social/cultural do aluno. A segunda procura entender o fenômeno com base em fatores intrínsecos à instituição escolar. Esta última posição geralmente considera o ato indisciplinado como fruto de um desajuste entre os dispositivos escolares, sobretudo os pedagógicos e institucionais, e as necessidades dos alunos. Trata-se, portanto, de uma concepção que confere à escola, bem como a determinadas práticas docentes, uma efetiva responsabilidade na eclosão dos comportamentos de indisciplina, ao apresentar “um estilo de docente autoritário e discriminador, uma proposta de ensino pouco interessante e pouco significativa para os alunos” (Parrat-Dayán, 2011, p. 78); sendo este, segundo a autora, um dos fatores que contribui para gerar o desinteresse, o tédio e, em consequência, a indisciplina.

Vemos, de um lado, uma concepção alheia ao contexto escolar, aos dispositivos pedagógicos, bem como ao conjunto de relações que se configuram quer na sala de aula, quer na escola como um todo; de outro, uma concepção debruçada sobre os eventos, as práticas, as ações e as relações que se processam no interior, seja da sala de aula, seja da instituição propriamente dita. Nesse sentido, as concepções indicadas dizem respeito a dois modos de ver e de compreender os problemas disciplinares com ênfase em duas perspectivas opostas.

Por sua vez, discorrendo sobre o problema da violência em meio escolar, Aquino (1998) identifica duas tendências que, dadas as suas diferenças, poderiam ser tomadas como próximas ao que acabamos de apontar acerca da indisciplina. Nesse sentido, o autor descreve duas perspectivas adotadas pelos estudiosos da violência: “uma de cunho nitidamente sociologizante, e outra de matiz mais clínico-psicologizante” (p. 8).

Na primeira perspectiva, a raiz que fundamenta as explicações acerca da violência em meio escolar tem sua origem nos processos denominados macroestruturais. A estrutura econômica, política, social e cultural exerceria um peso quase absoluto na determinação e na prática da violência. Na visão psicologizante, o problema estaria nas condições psicológicas do próprio sujeito, portanto, em sua estrutura psíquica. Esta visão tende a atribuir unicamente ao aluno a responsabilidade pelo clima disciplinar vigente no interior das práticas escolares. Por isso, Aquino (1998) procura contestar as duas visões, por compreendê-las como reducionistas e distantes dos fatores de natureza institucional, pois, “em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar” (p. 8).

Com relação à visão psicologizante, cabe lembrar a interpretação feita por Patto (2015), na tentativa de compreender o fracasso escolar na confluência das teorias psicológicas, biológicas e sociológicas. A autora questiona a visão de mundo dominada pelos imperativos do sistema capitalista, em que ideias preconceituosas – bem como a naturalização das desigualdades, inclusive quanto ao rendimento escolar dos estudantes – passam a ser incorporadas no imaginário social e adotadas de forma sutil no interior das práticas escolares. Ao comentar, por exemplo, sobre as teorias raciais e o papel desempenhado pela psicologia científica nascente em sua fundamentação, Patto (2015) observa que:

gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilharem ‘a carreira aberta ao talento’. . . sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque. (pp. 60-61)

É justamente devido a esta herança histórica e cultural, que perpassa a escola em suas diferentes fases, que vários autores têm se esforçado em interpretar suas práticas, inclusive as de violência e de indisciplina, como efeito de uma estrutura institucional ultrapassada e, sobretudo, permeada pelo autoritarismo (Aquino, 1996; Barbosa, 2012; Guimarães, 1996; Patto, 2015; Ristum, 2010a; Vasconcellos, 2009). Talvez a visão que melhor represente ou representou este autoritarismo vigente na escola tenha sido a do “magistrocentrismo”, isto é,

aquela que colocava o professor, bem como o saber, no centro da relação pedagógica. Nessa relação, caberia ao docente o papel de sujeito e ao aluno o papel passivo de objeto a ser comandado, manipulado, orientado e controlado por regras, normas e leis, cuja origem e funções seriam secretas e inalteráveis, feitas para serem obedecidas ou transgredidas, jamais discutidas ou modificadas.

Nessa perspectiva, Khouri (1989) observa, por meio dos depoimentos de alunos das 8^{as} séries (atual 9º ano), o modo como este autoritarismo ainda se manifesta no interior das práticas escolares. Tais alunos criticam,

o regulamento escolar rígido, estabelecido sem a participação dos alunos (e muitas vezes sem a dos professores) e com integral descarte de suas motivações e necessidades. O espaço e o tempo são organizados para garantir a ‘ordem’ da instituição e não o crescimento pessoal das pessoas que nela interagem, para garantir a obediência e a submissão. Estabelece-se autoritariamente uma rede de relações que facilitem o acontecer da ‘utilidade e docilidade’. Montam-se mecanismos opressivos para atingi-los e, então, a escola, que deveria caracterizar-se como um local propiciador de constante enriquecimento do ser humano, um campo de relações interpessoais que dessem ocasião à passagem da subordinação à autonomia, da imitação à criatividade, da dependência à independência, apresenta-se como obstáculo a tais possibilidades. (p. 45)

Estrela (2005) também analisa as concepções apresentadas por alguns alunos sobre o desempenho de seus professores. Segundo a autora, para muitos estudantes,

os professores se dividem em duas categorias: os que se fazem respeitar e os que não se fazem respeitar. A análise de conteúdo de centenas de redações, realizadas por nós ou por nossos alunos-professores, os alunos de diversos níveis escolares, coloca em evidência que o modelo majoritário é o do professor que ensina bem, que exerce sua autoridade sem ser autoritário e que sabe ser um amigo compreensivo e justo. É interessante assinalar que, para um número considerável de alunos, os professores que não mantêm a disciplina em suas classes funcionam como antítipos explícitos que figuram em numerosas redações, concretamente em afirmações como as seguintes: ‘eu não seria como esses professores que não se fazem respeitar’; eu não seria como o meu professor de inglês, que deixa seus alunos fazer o que querem etc.⁹ (p. 85, tradução nossa)

Vemos que não faltam trabalhos ou exemplos preocupados em explorar de forma contundente os elementos autoritários presentes na instituição escolar e na prática docente. Dessa forma, a chamada “educação tradicional”, apoiada na rigidez disciplinar e em um ensino pouco aberto às mudanças, sempre esteve no alvo das críticas de pedagogos,

⁹ “Los profesores se dividen en dos categorías: los que se hacen respetar y los que no se dan a respetar. El análisis del contenido de centenares de composiciones realizadas por nuestros alumnos-profesores, o por nosotros mismos, sobre alumnos de diversos niveles escolares, ponen de manifiesto que el modelo predominante es el del profesor que enseña bien, que posee autoridad sin ser autoritario y que sabe ser un amigo comprensivo y justo. Resulta interesante señalar que para un número considerable de alumnos, los profesores que no mantienen la disciplina en sus clases funcionan como los antítipos explícitos que figuran en numerosas composiciones, concretamente en afirmaciones como las siguientes: ‘yo no sería uno de esos profesores que no se dan a respetar’; yo no sería como mi profesor de inglés, que deja que sus alumnos hagan lo que quieren, etc.” (p. 85, tradução nossa).

psicólogos ou sociólogos educacionais. Um dos aspectos bastante criticados, não só no Brasil, mas também nos países tidos como desenvolvidos, é a questão das punições.

Defrance (2009), analisando a questão das sanções e da disciplina no contexto escolar francês, critica o modo autoritário e arbitrário com que a escola estabeleceu um ritmo de funcionamento e de estruturação do tempo e do espaço, promovendo um modelo de organização totalmente alheio aos interesses e às necessidades de alunos, pais e até mesmo de professores mais jovens. De certa forma, as colocações do autor corroboram as considerações que criticam a instituição escolar quando esta favorece a imposição de um modelo centrado em interesses meramente burocráticos ou alheios aos da comunidade escolar como um todo, incluindo os dos próprios alunos:

A distribuição das horas do curso no emprego do tempo obedece a praticamente apenas dois imperativos: um de ordem material, a relação entre o número de classes, as salas disponíveis e as horas fixadas para os programas de cada disciplina, e outro, em menor escala, os “desejos” dos professores mais velhos e mais “graduados”, tendo evidentemente mais chances que os outros de ter um “bom” emprego do tempo (isto é, concentrado sobre um mínimo de dias de presença). A opinião das famílias não é jamais solicitada e os interesses das crianças, do ponto de vista dos ritmos diários, semanais e anuais, não são jamais levados em conta; e não é por falta de numerosos estudos sobre os efeitos destrutivos de ritmos escolares sobre as crianças. (p. 56, tradução nossa)¹⁰

Dessa forma, o clima estabelecido em sala de aula, bem como a dinâmica ou a organização escolar como um todo, incluindo a do tempo e do espaço, são elementos vitais que reclamam uma radical transformação. É preciso questionar e criticar uma escola meramente burocrática, autoritária e frequentemente contrária à inclusão. Não faltam, por isso, autores que criticam esse modelo escolar, bem como as representações ou os papéis exercidos pelos profissionais da educação, em particular os professores, que muitas vezes tendem a pensar a indisciplina abstraindo a si mesmos, enquanto atores, da prática e da ação educativa. Não por acaso, muitos docentes acabam alimentando visões predominantemente negativas acerca dos comportamentos de indisciplina, sem atentar para os possíveis significados deles. Assim, predomina entre muitos professores:

¹⁰ “La répartition des heures de cours dans l’emploi du temps n’obéit pratiquement qu’à deux impératifs: l’un, matériel, le rapport entre le nombre de classes, les salles disponibles au même moment et les heures fixées par les programmes dans chaque discipline, et l’autre, dans une moindre mesure, les ‘vœux’ des professeurs, les plus anciens et les plus ‘gradés’ ayant évidemment plus de chances que les autres d’avoir un ‘bon’ emploi du temps (c’est-à-dire concentré sur un minimum de jours de présence). L’avis des familles n’est jamais sollicité et les intérêts des enfants, du point de vue des rythmes journaliers, hebdomadaires et annuels, ne sont jamais pris en compte; et ce n’est pourtant pas faute de nombreuses études sur les effets destructeurs des rythmes scolaires sur les enfants.” (p. 56).

a versão de que comportamentos indisciplinados são essencialmente negativos, atrapalham a aprendizagem escolar, revelam falta de educação, ataque ou patologia e devem ser enfrentados por medidas moralizadoras, punitivas ou médico-psicológicas, isto é, que seus portadores devem ser culpabilizados, punidos ou curados, de modo que esses comportamentos sejam, de qualquer forma, eliminados. (Freller, 2001, p. 17)

Neste caso, o aluno acaba se convertendo no único responsável pela dinâmica relacional que favorece a eclosão da indisciplina em sala de aula ou mesmo no interior do estabelecimento escolar. As ações de indisciplina passam a ser interpretadas e tratadas no plano corretivo e individual, sem se atentar para a construção de um projeto institucional e coletivo que vise, antes de tudo, à prevenção, não somente da indisciplina, mas dos atos de violência que também se fazem presentes no cotidiano escolar.

Com base nas reflexões feitas por Barbosa (2012) acerca dos problemas decorrentes da indisciplina em meio escolar, podemos traçar um cenário no qual se apresentam os seguintes atores: os pais, os professores, os gestores e os próprios estudantes. Nesse sentido, a autora observa que, devido à eclosão cada vez mais intensa de comportamentos indisciplinados no interior das escolas, as famílias têm sido sistematicamente convocadas a nelas comparecer a fim de ouvir queixas sobre o mau comportamento dos filhos, tomar ciência de problemas causados pela má conduta deles e, sobretudo, tomar providências no sentido de corrigir o comportamento inadequado dos filhos com relação ao(s) problema(s) citado(s) pela direção ou por professores. Muitos pais veem-se em situações de desespero quando são convocados a ouvir e solicitados a reagir com vistas a resolver os problemas decorrentes da indisciplina.

Da mesma forma, a direção e a coordenação pedagógica encontram-se, frequentemente, em um fogo cruzado entre as queixas dos professores e as demandas decorrentes do trabalho burocrático, administrativo e pedagógico. Assim, “os gestores, ao necessitarem intervir nas situações que extrapolam o contexto da sala de aula, colocam muitas vezes em segundo plano as questões relacionadas ao planejamento do trabalho pedagógico” (Barbosa, 2012, p. 86). Neste caso, o que deveria ser prioritário na condução de um bom trabalho escolar acaba caindo para um plano secundário, o que causa aos gestores “a sensação de improdutividade, de dever ainda não cumprido, embora muito se esforcem para isso” (p. 86).

Barbosa (2012) ainda constata que, em diferentes contextos do cotidiano escolar, como reuniões coletivas, pedagógicas ou mesmo em conversas informais pelos corredores, é possível identificar o desespero e a aflição “de muitos docentes ao observarem seu trabalho inviabilizado em virtude das constantes manifestações da indisciplina, sentindo-se impotentes de honrar o compromisso outrora assumido, que é oferecer um ensino de qualidade” (p. 86).

Com relação aos alunos, a autora identifica três grupos que, de acordo com a posição que assumem face aos problemas de indisciplina, podem ser caracterizados da seguinte forma: os que efetivamente protagonizam as ações de indisciplina, causando problemas ao andamento da aula; os que não participam diretamente dos atos indisciplinados, formando “a plateia que endossa tais atitudes” (p. 86) e, finalmente, os observadores ou “espectadores involuntários”, formados por grupos de alunos que, apesar do clima de desordem vigente em sala de aula, “se esforçam por prestar atenção às explicações ministradas pelo professor, mas não conseguem abstrair todo o seu conteúdo em decorrência da desordem instaurada” (p. 86).

Damke (2012), apoiada em uma pesquisa qualitativa referente às percepções sociais dos professores de educação básica sobre a indisciplina, mostrou que, de acordo com as respostas dadas pelos docentes, a indisciplina indica:

‘quebrar regras’, ‘indiferença’, ‘resistência’, ‘contrariedade’, ‘divergência’, ‘entreve’, ‘problema social’, ‘problema familiar’, ‘incompatibilidade’, ‘ausência de ordem’, ‘desatenção’, ‘desafio’, ‘falta de concentração’ e ‘regulações’... De fato, a percepção social dos professores compreende a indisciplina não como uma causa, mas como um efeito do contexto social, pois os alunos trazem para a sala de aula sua história de vida e suas experiências vivenciadas nas relações sociais. (pp. 130-131)

Não faltam autores para criticar a posição de determinados professores, tal como a que foi descrita acima, ao argumentarem que tomar a indisciplina como o efeito de causas exógenas ao meio escolar “é uma contradição, pois, quando ela se apresenta como uma causa externa, isso não significa que é fora do ambiente escolar que ela deve ser discutida” (Brito, 2012b, p. 78).

A ocorrência da indisciplina pode estar relacionada à maneira como muitos professores trabalham os seus conteúdos em sala de aula. Apoiado em outras pesquisas, particularmente nas de (Alves, 2002 & Oliveira, 2004, citado por Brito, 2012b), o autor sustenta que muitos alunos considerados indisciplinados “são os que demonstram uma insatisfação com as metodologias desenvolvidas, pois elas se afastam de seus cotidianos, configurando-se uma incompatibilidade de expectativas entre professor e aluno” (p. 81). Esse aspecto justificaria, segundo o autor, o fato de muitos alunos expressarem “sua insatisfação resistindo à normalização, ao controle e à docilização que os professores esperavam” (p. 81). Além disso, muitos transgridem regras e normas, em particular as que são prescritas pelos docentes, “tornando a relação pedagógica tensa, permeada de conflitos” (p. 81).

Percebe-se que o debate acerca da indisciplina escolar permite o confronto entre múltiplas ideias e interpretações sobre o tema, as quais nem sempre coincidem. Das múltiplas interpretações possíveis quanto às causas da indisciplina, destacam-se, conforme já ressaltado, as de natureza interna e/ou externa à instituição escolar. Quanto aos comportamentos considerados indisciplinados, as divergências, sobretudo entre os educadores, não são menores.

Uma das queixas frequentemente feitas por muitos professores com relação à indisciplina dos alunos diz respeito às conversas excessivas no decorrer das aulas. Porém, outras atitudes consideradas como atos de indisciplina são comumente indicadas, tais como: andar pela sala, gritar, jogar papéis, mexer com os colegas, fazer brincadeiras em geral, ou seja, atitudes que remetem a formas de desatenção. Se é verdade que do ponto de vista pedagógico ou didático muito se pode explicar e intervir acerca desses atos, não é menos verdadeiro o fato de que tais comportamentos encontram respaldo e exemplos na forma como, frequentemente, as pessoas se relacionam em casa ou em locais públicos.

Muitos consideram essenciais, para lidar ou prevenir os problemas de indisciplina, a postura do professor, da escola e os dispositivos pedagógicos, entendendo que, se houvesse mudança na atitude do professor e nas condições de aprendizagem e se fossem substituídos os métodos tradicionais que vigoram no cotidiano escolar por outros condizentes com as exigências de nosso tempo, a questão da indisciplina estaria automaticamente resolvida.

Não há dúvida de que o perfil de autoridade e os procedimentos didático-pedagógicos influenciam na dinâmica da sala de aula, na aprendizagem e, conseqüentemente, na conduta dos estudantes e na relação deles com os docentes e com o próprio saber. Não diminuimos o papel desempenhado pelo “clima relacional” presente no interior das escolas e das salas de aulas como um dos componentes para se compreender o problema da indisciplina. Não obstante, tomá-los de forma unilateral e desvinculados do contexto histórico, social e cultural em que as sociedades contemporâneas estão se estruturando nos parece insuficiente.

Um dos aspectos que procuramos deixar claro em nossas análises diz respeito à necessidade de distinguir, basicamente, dois modelos de disciplina: um autoritário, pautado na coerção e na obrigação irrefletida, e outro democrático, vinculado à liberdade e à consciência. No entanto, mesmo este último não deve ser confundido com permissividade, ou com uma atitude em que o educador abriria mão de sua autoridade. Como vivemos em uma sociedade com forte tradição autoritária, hierárquica, desigual e violenta (Chauí, 2013), nossa tendência é relegar as noções de disciplina, ordem e obediência ao campo da dominação e do exercício

do poder sem considerandos. Nesse sentido, Weil (2001) refletindo, por exemplo, acerca da obediência, escreve:

A obediência é uma necessidade vital da alma humana . . . supõe o consentimento, não para com cada uma das ordens recebidas, mas sim um consentimento concedido de uma vez por todas, sob a única reserva, se for o caso, das exigências da consciência. É necessário que seja geralmente reconhecido, e antes de tudo pelos chefes, que o consentimento e não o temor do castigo ou a isca da recompensa constitui de fato a mola principal da obediência, de maneira que a obediência não seja jamais suspeita de servilidade. (p. 17)

Dessa forma, questões como autoridade e disciplina também podem ser interpretadas na mesma chave ou nos termos colocados pela autora. Na medida em que as compreendemos de modo vinculado ao processo de formação do indivíduo, sua importância ganha sentido, embora seja preciso considerá-las de forma crítica, reconhecendo os elementos contraditórios que as permeiam. Contudo, entendemos que as tendências regressivas caucionadas pela atual cultura de massas, além de destituírem o lugar da autoridade e de uma disciplina consciente, limitam o potencial do conhecimento, do saber, comprometendo a própria ideia de formação.

Pensemos na temporalidade e nos novos modelos de subjetividade que caracterizam as sociedades contemporâneas: “concentração hiperconectada” (Ferraz, 2015a), desconcentração, satisfação instantânea, insatisfação ao estilo *zapping*, recusa ao esforço intelectual e, com efeito, descrédito à memória. Estes são aspectos já detectados de forma cristalina por Horkheimer e Adorno (1985) em seus escritos sobre a indústria cultural ou nas reflexões desenvolvidas por Adorno (1971) acerca da pseudocultura. Sobre este fenômeno, o autor considera:

uma fraqueza com respeito ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto se gaba de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da consequente sobrecarga.¹¹ (p. 260, tradução nossa)

Sem o apelo à memória, aos seus caprichos e talentos, é a própria noção de experiência que se esvai, tornando-se um valor raro e empobrecido. Porém, longe de realizar uma análise exaustiva, conclusiva ou meramente valorativa dos comportamentos considerados como indisciplinados, tal análise permite a seguinte observação: quanto mais a sociedade se

¹¹ La pseudoformación es una debilidad en lo que respecto al tiempo, al recuerdo, a través del cual unicamente tiene lugar en la conciencia aquella síntesis de lo experimentado que la formación pretendía en otro tiempo; no en vano alardea el pseudoculto de su mala memoria, orgulloso de sus múltiples ocupaciones y de su sobrecarga. (p. 260).

modifica e se adapta à nova temporalidade da chamada “cultura capitalista”, com tudo o que esta traz de novidade, mais a escola como confinamento parece se opor a esse modelo, pois é sabido que “os jovens de hoje pretendem que as aulas sejam divertidas, o que evidencia, por um lado, certa defasagem entre duas formas diferentes de o sujeito se relacionar consigo mesmo, com os demais e com o mundo” (Sibilia, 2012, p. 81). Corea e Lewkowicz (2013) observam, por outro lado, que “o discurso pedagógico do esforço exigia que pudéssemos sustentar uma situação qualquer para além do fato de estarmos curtindo, nos conectando ou nos divertindo” (p. 175). Trata-se, com efeito, de um movimento contraditório e que deve ser levado em consideração quando nos dispomos a compreender o problema da indisciplina escolar.

Quando nos referimos à escola como confinamento, estamos pensando em sua forma tradicional, entre quatro paredes e, de certo modo, “protegida do mundo externo”. Quando apontamos que esse modelo institucional parece se opor às novas formas de adaptação impostas pela “cultura capitalista”, estamos aludindo ao fato de que a sociedade contemporânea tem desenvolvido e apresentado formas de sociabilidade que “valorizam” o efêmero, ou seja, o esquecimento, o instantâneo e a dispersão. Desde a mais tenra idade nossas crianças são bombardeadas por esse modelo que contribui cada vez mais para aniquilar a capacidade de concentração do indivíduo. A esse respeito, Bosco (2015) observa que:

desenhos animados hipnotizam o público infantil por meio dos cortes rápidos de imagens, preparando uma organização perceptiva viciada nesses estímulos, logo incapaz da concentração necessária, por exemplo, para a reflexão crítica. (p. 54)

Consideramos que o fenômeno descrito faz parte do processo mais amplo que Debord (1997) batiza de “sociedade do espetáculo”, cuja gênese pode ser encontrada nas descrições da grande metrópole, em particular as que foram apresentadas por Benjamin (1989). Descrevendo a cena urbana como um gigantesco espetáculo no qual as multidões se apresentam, este pensador chama a atenção, por exemplo, para os deslocamentos vertiginosos aos quais os indivíduos estão submetidos, desencadeando a proliferação de “choques e colisões” (p. 69). Não por acaso a metáfora empregada pelo autor para caracterizar esta nova forma de habitar e de se relacionar no universo da grande metrópole foi a do “caleidoscópio”. O indivíduo na grande metrópole se assemelharia a um “caleidoscópio dotado de consciência” (p. 125), isto é, um conjunto “desordenado e fragmentado”.

Tal tendência à fragmentação e ao desencontro pode ser detectada no conjunto das relações sociais contemporâneas, incluindo as que se manifestam nas ruas, no tipo de coletivo que se apresenta em locais públicos, e até mesmo nas relações escolares. No ambiente escolar, um abismo geracional parece, em muitos casos, dividir mestres e alunos, uma vez que os últimos vêm sendo cooptados ou influenciados por uma cultura fundamentalmente marcada por signos vinculados ao modelo digital, os quais dispensam, entre outros aspectos, o silêncio, a concentração, a atenção, a reflexão solitária e, ainda, a experiência. É comum os professores se queixarem, ao discorrerem sobre a indisciplina em suas aulas, do uso frequente de aparelhos eletrônicos, como celulares, fones de ouvido ou mesmo computadores pessoais. Trata-se de comportamentos que, associados à própria atitude de indiferença com relação ao mestre, acabam aprofundando a distância entre professor e aluno e fragilizam as relações de admiração, respeito e cordialidade.

Nesse contexto, caberia refletir acerca dos papéis desempenhados pela escola e de sua função e importância no sentido de resgate da noção de experiência formativa. Se a escola é incapaz de reverter um quadro de desinteresse, de frustração e de “pseudoformação”, nos termos colocados por Adorno (1971), podemos, ao menos, esperar dela própria uma crítica aos mecanismos que contribuem para manter esse estado de coisas. Dessa forma, uma educação para a resistência, para a contestação (Adorno, 1995a) – ou, em termos benjaminianos (Benjamin, 1994), uma educação “a contrapelo” – seria de grande relevância.

Considerando que a escola não se constitui em um mundo à parte da realidade histórica e cultural, uma das tarefas próprias ao pensamento crítico consiste em questionar o modelo de sociabilidade e de relação que as novas gerações têm com o saber, o conhecimento, a informação e com a cultura em geral. Por exemplo, muito se fala, na contemporaneidade, do processo de dispersão da atenção, sobretudo por parte de adolescentes, observado inclusive no ato da leitura, que tem se tornado cada vez mais raro e exercido de modo impaciente e precário – senão a contragosto – quer por alunos, quer por professores.

Um processo semelhante é descrito por Carr (2011) ao tecer considerações sobre o modo como se dá a leitura em tempos de internet e a própria forma como os livros são concebidos. Para o autor, “a internet, contudo, não foi construída por educadores para otimizar a aprendizagem. Ela apresenta a informação não de um modo cuidadosamente balanceado, mas como uma mixórdia fragmentadora da concentração” (p. 182). Na mesma perspectiva, o crítico literário George Steiner afirma que “os silêncios, as artes da concentração e da memorização, as luxúrias do tempo das quais dependia a ‘leitura profunda’ estão já, em grande parte, descartadas (Steiner, 1997, p. 156, citado por Carr, 2011).

Lembremos novamente que essas transformações também fazem parte do que Horkheimer e Adorno (1985) detectaram já nos anos 1940, em particular em seus estudos sobre a indústria cultural:

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos. (p. 119)

São justamente esses elementos que contribuem para tornar questões como a da indisciplina ainda mais polêmicas e problemáticas na escola contemporânea, para além de seu aspecto controvertido.

Pensemos na forma como a percepção do tempo e do espaço foi alterada no contexto das sociedades digitais. Ao comentar sobre a alteração da percepção e sobre as fraturas que tal processo trouxe para a formação do indivíduo, Bosco (2015) destaca, como um dos aspectos dessa cultura, o seu caráter dispersivo, dadas as novas formas de sociabilidade permeadas por dispositivos que favorecem a desconcentração:

Essa descentralização, essa desconcentração da percepção intensificou-se, e se pode falar, sem exagero, num *horro vacui*, numa compulsão à ocupação que não se limita ao tempo do trabalho, mas se estende ao tempo ocioso, submetendo-o igualmente a uma experiência frenética, que exclui as formas do vazio, da lentidão, da duração. (p. 53)

Distintamente da hiperatenção, a atenção profunda implica a imersão nos objetos de reflexão (Matos, 2006), ou, como diria Adorno (2003): “O pensamento é profundo por se aprofundar em seu objeto, e não pela profundidade com que é capaz de reduzi-lo a uma outra coisa” (p. 27). A hiperatenção, por sua vez, funciona de maneira análoga ao:

sistema nervoso animal, que está prioritariamente a serviço de sua defesa contra os predadores, isto é, a serviço da luta pela vida e pelo instinto de conservação, é também uma disposição a ‘múltiplas tarefas’ –, ou melhor, como se diria em informática, ele deve ser capaz de gerar ‘tarefas de fundo’¹². (Stiegler, 2008b, p. 144, tradução nossa)

¹² “Le système nerveux animal, qui est en priorité au service de sa défense contre les prédateurs, c’est-à-dire au service de la lutte pour la vie et de l’instinct de conservation, est aussi en mode ‘multitâches’ –, ou plus exactement, comme on dirait en informatique, il doit être capable de gérer des ‘tâches de fond’.” (p. 144).

Portanto, essa tendência de multiplicação contínua de diferentes tarefas, de intoxicação vertiginosa por fluxos de informações, e a rapidez com que elas mesmas operam, legitimam formas de vida e de pensamento nas quais a experiência formadora se esvai. Nesse aspecto, a impaciência, o apelo à rapidez e a aversão ao tédio, atributos contrários à educação formadora, se impõem de forma hegemônica, inclusive dentro da sala de aula.

Para que se perceba o grau de “alienação” e de “pseudoformação” a que chegamos na atual cultura de massas, basta retomar as análises de Adorno (1983) sobre o fetichismo na música. Neste ensaio, além das críticas dirigidas aos processos de padronização e massificação da obra musical adaptada ao mercado, o autor também salienta o problema da desconcentração – da fragilização da atenção – como mais um elemento que caracteriza o modo como os indivíduos se relacionam com a música. Dessa maneira, observamos que as questões vinculadas ao processo de dessensibilização, desconcentração, perda da atenção profunda ou incapacidade para se ater a um só problema ou temática não dizem respeito apenas ao universo escolar contemporâneo. Trata-se de um problema que, segundo Adorno (1983), também pode ser detectado na forma como os indivíduos se relacionam com os bens culturais, a exemplo da música:

O modo de comportamento perceptivo, através do qual se prepara o esquecer e o rápido recordar da música de massas, é a desconcentração. Se os produtos normalizados e irremediavelmente semelhantes entre si exceto certas particularidades surpreendentes, não permitem uma audição concentrada sem se tornarem insuportáveis para os ouvintes, estes, por sua vez, já não são absolutamente capazes de uma audição concentrada. (p. 182)

Trata-se, nesse sentido, de um mecanismo denominado por Adorno (1983) de “regressão da audição” ou “audição regressiva”, fenômeno vinculado à cultura de massas que, no caso da música, estaria relacionado com os processos de produção, comercialização e difusão, especialmente a propaganda.

Examinemos um pouco, sem fugir da temática em questão, o problema da temporalidade à luz da literatura. Nesse caso, tomamos como referência a conhecida análise feita por Camus (2012) acerca do mito de Sísifo. O autor retoma a narrativa grega segundo a qual Sísifo teria sido, por castigo dos deuses, condenado a carregar um imenso rochedo sobre os ombros até o cume de uma montanha, de modo que a rocha rolaria de volta para a planície e ele então deveria repetir a tarefa indefinidamente. Camus narra o esforço descomunal do condenado, sua postura curvada, seu rosto colado à rocha, seus pés que afundam no solo e sua resignada condição em um perpétuo ir e vir, em um sobe e desce interminável, a fim de realizar uma tarefa penosa, inútil e sem sentido, isto é, uma tarefa que faria de Sísifo uma

espécie de “operário dos deuses” (p. 165). Camus procura interpretar o pensamento de Sísifo justamente no momento em que o condenado desce à superfície para apanhar a rocha:

É durante esse retorno, essa pausa, que Sísifo me interessa. Um rosto que pena, assim tão perto das pedras, é ele próprio pedra! Vejo esse homem descer novamente, com o passo pesado, mas igual, para o tormento cujo fim não conhecerá. Essa hora, que é como uma respiração e que ressurgue tão certamente quanto sua infelicidade, essa hora é aquela da consciência. A cada um desses momentos, em que ele deixa os cimos e se afunda pouco a pouco no covil dos deuses, ele é superior ao seu destino. Ele é mais forte que sua rocha¹³. (p. 165, tradução nossa)

Assim, a tomada da consciência melhor se realiza nos momentos de pausa com relação à tarefa imposta pelos deuses, isto é, no instante em que Sísifo desce à planície. Este instante permitiria ao condenado tomar contato consigo mesmo, refletir sobre sua condição, sobre o absurdo e a infelicidade de uma vida eternamente penosa e privada de sentido.

No mesmo ensaio, Camus (2012) traça um paralelo entre o Sísifo da mitologia e o operário da grande indústria, que, sob uma jornada de trabalho extremamente pesada, realizaria também tarefas sempre iguais, ou seja, repetitivas e vazias, selando um “destino não menos absurdo” (p. 165).

Diferentemente de Camus, no entanto, Horkheimer e Adorno (1985) advertem que nem mesmo nos momentos de pausa, isto é, naqueles em que os trabalhadores estão longe do trabalho, seus pensamentos ganham autonomia. O lazer administrado e controlado, a inflação de imagens e a poluição contínua por diferentes canais a fim de promover o consumo de massa acabam por reproduzir a mesma exaustão sentida durante o trabalho, inibindo ou dificultando as possibilidades do pensamento e, logo, da própria consciência.

Desse modo, Adorno (1995b) crítica a forma como o tempo livre acaba sendo frequentemente preenchido em nossa sociedade por ocupações denominadas *hobbies*. A título de exemplo, o autor observa que, na exposição pública do modo de vida das celebridades, veiculadas por múltiplos canais, inclusive pela própria indústria cultural, percebe-se, justamente, por meio de seus relatos, a referência constante à questão do *hobby* como uma das formas de ocupar o tempo livre. Adorno deixa claro sua posição quanto ao tema: se, por um lado, rejeita o fato de o homem ser tomado como “uma besta de trabalho que não sabe fazer consigo mesma nada além de esforçar-se e fazer aquilo que deve fazer (pp. 71-72); por outro, ele se sentiria chocado com a ideia de considerar suas ações ou ocupações fora do trabalho

¹³ “C’est pendant ce retour, cette pause, que Sisyphe m’intéresse. Un visage que peine si près des pierres est déjà pierre lui-même! Je vois cet homme redescendre d’un pas lourd mais égal vers le tourment dont il ne connaîtra pas la fin. Cette heure que est comme une respiration et qui revient aussi sûrement que son malheur, cette heure et celle de la conscience. A chacun de ces instants, où il quitte les sommets et s’enfonce peu à peu vers tanières des dieux, il est supérieur à son destin. Il est plus fort que son rocher”. (p. 165).

meramente como *hobbies*, isto é, ocupações nas quais o que importa é simplesmente a ideia de “matar o tempo” (p. 72). Para o autor, “compor música, escutar música, ler concentradamente, são momentos integrais da minha existência, a palavra ‘hobby’ seria escárnio em relação a elas” (p. 72). O sentido de experiência – e, portanto, de formação – não deveria parecer desvinculado das possíveis ocupações desempenhadas no tempo livre. Porém, no contexto da sociedade de massas, de tendência ao predomínio do virtual, das mídias digitais, cabe observar que o chamado tempo livre vem sendo totalmente capturado pelo sistema midiático.

A ideia do homem como “artesão do tempo” (Camus, 2012) tem sido substituída, por exemplo, pela do *workaholic*, o indivíduo com uma compulsão desenfreada pelo trabalho e que tende a substituir a vida pessoal pela profissional. Esse processo de supressão do tempo livre coloca o indivíduo moderno em uma situação semelhante àquela descrita no mito de Sísifo.

Se, para o Sísifo da mitologia, restava no trajeto de sua descida da montanha uma pausa para o pensamento livre – e, dessa maneira, sem o fardo do trabalho inútil –, no contexto da sociedade de massas esse tempo sofre um processo de adestramento e controle pela indústria cultural. Na sociedade contemporânea, quer no trabalho, quer fora dele, os indivíduos estão propensos à lógica de dominação que rege o sistema capitalista, no qual não apenas o homem encontra-se subjugado, explorado ou dominado, mas também a natureza como um todo.

Nessa perspectiva, encontramos em Benjamin (1994), na tese de número 11 de “Sobre o conceito de História”, um dos temas centrais da Escola de Frankfurt, qual seja, a crítica ao trabalho alienado e às formas de exploração da natureza interna e externa. Quanto a esta última, o autor pondera que, apesar das críticas cabíveis a Fourier e suas construções utópicas, positivistas e fantasiosas, estas “revelam-se surpreendentemente razoáveis” (p. 228), uma vez que:

o trabalho social bem organizado teria entre seus efeitos que quatro luas iluminariam a noite, que o gelo se retiraria dos polos, que a água marinha deixaria de ser salgada e que os animais predatórios entrariam a serviço do homem. Essas fantasias ilustram um tipo de trabalho que, longe de explorar a natureza, libera as criações que dormem, como virtualidades, em seu ventre. (p. 228)

Revisitando a questão da indústria cultural sob a perspectiva do *marketing* e da programação diária transmitida, em particular, no rádio e na televisão, podemos indagar a respeito de qual momento os indivíduos estariam efetivamente disponíveis ao pensamento autônomo e, portanto, à tomada de consciência. Se é verdade que uma das características da sociedade contemporânea é a produção e a inflação contínua de conteúdos e imagens voltados ao consumo, não é menos verdade que esse processo alimenta permanentemente mecanismos de dominação que reproduzem o ritmo do trabalho desempenhado em escala fabril. Horkheimer e Adorno (1985) consideram que:

A diversão é o prolongamento do trabalho no capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sob a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho . . . o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda a reação: não por sua estrutura temática que desmorona quando se exige o pensamento – mas através de sinais. Toda a ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. (p. 128)

Fica clara a “sabedoria premonitória” com a qual os autores concebem os mecanismos de dominação estritamente orientados pela indústria cultural, uma vez que tal processo tende a tornar-se hegemônico em nossa sociedade. Assim, as ideias de autonomia, pensamento próprio e tempo livre são fragilizadas sob a lógica da sociedade administrada, estruturada cada vez mais para o consumo de massa do efêmero e do descartável.

Na sociedade brasileira, é mais do que necessário e urgente inserir essas questões no contexto de um “marco regulatório”, chamando a sociedade – professores, intelectuais, movimentos sociais e artistas – para discutir propostas relacionadas com a forma como as mídias operam. Isto poderá contribuir para um questionamento sobre a maneira como os meios de comunicação atuam, sobre o seu papel na sociedade, bem como sobre o próprio conceito de liberdade de imprensa.

Sobre a liberdade de imprensa, Candido (2007) questiona se seria correto, em seu nome, veicular o que se quer. O autor pergunta se seria lícito a televisão aberta suspender o desenho animado e exibir, por exemplo, *Calígola*. Ou, poderíamos acrescentar, cenas obscenas e grotescas de violência, de sexo explícito ou de músicas com conteúdo pornográfico, como frequentemente ocorre. O autor considera tal fato um “crime ético”, um atentado gravíssimo ao direito de informação e de entretenimento.

Nesse sentido, nunca é demais lembrar as críticas de Horkheimer e Adorno (1985) à indústria cultural, cuja função consiste em neutralizar o potencial crítico e reflexivo do

indivíduo, fazendo-o aceitar de antemão tudo o que seria rejeitado se lhe fossem dadas condições para isso. Uma dessas condições diz respeito ao “esquematismo kantiano”, conceito elaborado pelo filósofo alemão para determinar a posição do sujeito diante do conhecimento, possibilitando-o “referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais” (p. 117), uma vez que a indústria cultural assume e monopoliza tal função, promovendo um esquematismo geral em todas as esferas da vida, a fim de fortalecer o consumo de massa. De acordo com Adorno (1995b):

há motivos para admitir que a produção regula o consumo tanto na vida material quanto na espiritual, sobretudo ali onde se aproximou tanto do material quanto da indústria cultural. Deveríamos, portanto, pensar que a indústria cultural e seus consumidores são adequados um ao outro. (p. 80)

É justamente no interior dessas questões que procuramos interpretar o problema da indisciplina para além dos espaços escolares. Mesmo considerando o peso que os mecanismos institucionais exercem sobre o indivíduo – e, no caso escolar, sobre os alunos –, procuramos privilegiar outros aspectos que também influenciam ou incidem sobre os comportamentos e as práticas escolares. Os diagnósticos apresentados pela teoria crítica acerca da maneira como se estrutura a dominação social – e, com isso, os processos de adaptação e dessubjetivação promovidos na contemporaneidade – são relevantes nesta reflexão. Todavia, não podemos ignorar a importância que os mecanismos adaptativos exercem na formação do indivíduo. O problema é quando tais mecanismos se sobrepõem aos demais, tornando-se refratários à sensibilidade e à experiência. A esse respeito, Crochík (2011) escreve:

Certamente não há problema em se valorizar, na formação do indivíduo, o desenvolvimento do corpo e do espírito para a adaptação, pois essa é necessária; a crítica é necessária quando esse desenvolvimento é considerado como ideal, elidindo a formação para a sensibilidade que vai além da adaptação e representa a própria possibilidade da experiência. (p. 230)

Se a sociedade contemporânea sufoca as noções de indivíduo e de alteridade, aniquilando a sensibilidade e destruindo a possibilidade da experiência formativa e do pensamento autônomo, como esperar que, no caso escolar, os estudantes, ou mesmo os docentes, adquiram tal autonomia de pensamento e, assim, compreendam o valor de uma disciplina que visa à formação, à recusa à sujeição e à autonomia?

As referências a Benjamin nos auxiliam na compreensão dos mecanismos em curso desde o século XIX, em particular o advento da grande metrópole e da sociedade de massas. Esses mecanismos engendraram não apenas novas mutações, novas formas de existência, novos ritmos de vida, novas formas de sociabilidade, mas também de medo, angústia e

solidão. Essa nova forma de habitar a cidade descaracterizou pouco a pouco a rua como cenário da experiência, do aprendizado, da convivência e, também, da solidariedade apoiada na ideia de um coletivo estruturado. Portanto, se a escola não se constitui em um mundo à parte, imune às transformações da sociedade, cabe perguntar: quais os efeitos formadores ou deformadores que esses mecanismos exercem na instituição escolar?

Ao analisar o modo como se estruturam as sociedades contemporâneas, especialmente por meio da cultura e do sistema educativo administrados e das mídias em geral, Adorno (1995a) questiona os impactos perversos que esse sistema exerce nas subjetividades. Tal processo, além de contribuir para a reprodução dos mecanismos de dominação e de exploração que geram a barbárie, também operam, tendencialmente, de modo contrário à formação, imprimindo um grande ataque às consciências.

Ainda no que tange à formação do indivíduo, o mais problemático é quando esta se torna refém de uma “ignorância acrescida de estupidez” (Lebrun, 1988, p. 21). Conforme já apontado na introdução, reconhecemos nesta expressão o conceito de ‘pseudoformação’ proposto por Adorno, por meio do qual ele opõe a situação do indivíduo semiculto com a do que não possui cultura alguma, isto é, a do destituído de cultura. Adorno (1971) salienta que:

A não cultura, enquanto mera ingenuidade e simples não saber, permitia uma relação imediata com os objetos, e podia elevar-se, em virtude de seu potencial de ceticismo, ingenuidade e ironia – qualidades que se desenvolvem no não inteiramente domesticado –, à consciência crítica, mas a pseudoformação cultural não consegue.¹⁴ (p. 247)

A dúvida e os questionamentos característicos no indivíduo bem formado não fazem parte do universo intelectual do semiculto. Este “sente-se capaz de falar de tudo porque ‘bem informado’, mas seu saber está em descompasso com o Saber e é desproporcional também com respeito a seus próprios conhecimentos” (Matos, 2006, p. 41). Por isso, afirma-se que o indivíduo semiculto “não sabe que não sabe. Trata-se de um desconhecimento que se ignora a si mesmo, o semiculto é inimigo da cultura” (p. 41).

Assim, o mecanismo social que cultiva a pseudoformação em todos os níveis atinge de modo cada vez mais direto crianças, adolescentes e jovens. Na escola, muitas vezes, os comportamentos de recusa e resistência ao estudo ou desinteresse por este, inclusive pela leitura, são, frequentemente, interpretados como indisciplina.

¹⁴ “La incultura, en cuanto mera ingenuidad y simple no saber, permitia una relación inmediata con los objetos, y podía elevarse, en virtud de su potencial de ascepticismo, ingenio e ironia – cualidades que se desarrollan en lo no enteramente domesticado –, a conciencia crítica; pero la psudoformación cultural no lo logra.” (Adorno, 1971, p. 247).

Ao realizar uma análise crítica sobre a mídia em sua obra *Simulacro e poder: uma análise da mídia*, Chauí (2006) faz a seguinte consideração:

Artistas de teatro afirmam que, durante um espetáculo, sentem o público ficar desatento a cada sete minutos. Professores observam que seus alunos perdem a atenção a cada dez minutos e só voltam a se concentrar após uma pausa que dão a si mesmos, como se dividissem a aula em ‘programa’ e ‘comercial’. (p. 52)

A autora comenta que um dos grandes desafios que se apresenta ao projeto educativo implica, justamente, em convencer nossos alunos de que o pensamento é um trabalho que exige, entre outros aspectos, suportar o desapontamento, exercitar a paciência, o esforço e a concentração, sendo, portanto, contrário à prática “misóloga”¹⁵ das mídias, que, em geral, operam simplificando e, muitas vezes, destruindo o pensamento autônomo.

Segundo Chauí, a simples ideia da necessidade de se ler “um livro inteiro” já é tomada como estressante por muitos adolescentes: “não conseguem ler mais que sete a dez minutos de cada vez, não conseguem suportar a ausência de imagens e ilustrações no texto, não suportam a ideia de precisar ler um livro inteiro” (p. 52). Tais atitudes revelam ainda um despreço ou descuido com relação ao saber, podendo caracterizar ações de indisciplina, interpretada como desatenção, fuga temporária do que é proposto em aula ou desconcentração, apatia, falta de interesse, etc. Não há dúvida de que essas atitudes dificultam o trabalho intelectual em sala de aula.

Diferentemente do que ocorre no contexto da sociedade de massas ou no universo das mídias, de acordo com Matos (2006), a experiência e a prática do aprendizado exigem continuidade no método, trabalho do pensamento e da sensibilidade, concentração, dedicação e reflexão crítica, operações do pensamento, do olhar e da linguagem que investem o espírito de capacidade e luz para compreender, analisar o mundo e intervir nele. Matos (1997) denuncia, no entanto, a forma como a “educação humanista formadora” fora arquivada e, pouco a pouco, substituída pela “educação performática”. Segundo a autora, se a primeira buscava responder “a uma determinada interpretação do homem e da cidade” (2006, p. 42), a educação performática vincula-se ao espetáculo; logo, à transformação do aprendizado que significa todo um processo em entretenimento:

Sob os auspícios da mídia, aprender foi decretado fastidioso e o esforço intelectual, proscrito. Que se pense na leitura – atenta e concentrada – substituída pelo espontaneísmo da leitura próprio à mídia e à indústria cultural. Se a televisão utiliza um vocabulário de no ‘máximo 300 palavras’, o ‘Decálogo do Jornalista’ prevê um leitor com capacidade intelectual de dez anos. (Matos, 1997, p. 42)

¹⁵ Ou seja, inimiga do logos, atitude contrária ao pensamento.

Nesse aspecto, caberia questionar as atitudes de infantilização que caracterizam o comportamento dos indivíduos, em particular os jovens e adolescentes, mas também os adultos, que facilmente têm aderido às formas de socialização impostas ou prescritas pelas mídias em geral. Com o avanço das redes sociais e o uso contínuo de *laptops*, celulares, iPods, *tablets*, enfim, com a multiplicidade de artefatos que têm sido desenvolvidos pela tecnologia digital e sua ampla difusão e consumo, uma nova modalidade de socialização resiste a ser pensada, particularmente pela educação e pela cultura.

É, pois, de se perguntar: como ficam na sala de aula as relações entre pares, bem como a relação professor-aluno, em um contexto histórico e social no qual o ingrediente virtual tende a suplantar o real? Como pensar o cotidiano escolar e lidar com o que se passa na sala de aula, sobretudo com o fenômeno da indisciplina, considerando as contradições que movem o presente?

Quando se discute, especialmente com os professores, questões disciplinares ou relacionadas ao comportamento agressivo do adolescente na escola, percebe-se, muitas vezes, nas falas de muitos profissionais de educação, uma tendência em nomear a indisciplina como desvio de comportamento, má conduta, irresponsabilidade, desrespeito e, também, como hiperatividade ou desvio de atenção.

Não há dúvida de que a exposição ostensiva e contínua dos adolescentes aos diferentes meios eletrônicos, cuja máxima é a velocidade ou a rapidez como valor, priva-os, ainda mais, de compreender questões que se desdobram no tempo ou de aprimorar, por meio da leitura paciente e concentrada, os diferentes saberes, atributos eminentemente escolares. Não por acaso, “o desinteresse é o principal motivo de abandono da escola por parte dos jovens de quinze a dezessete anos, segundo um estudo realizado recentemente no Brasil sobre a desmedida evasão escolar” (Sibilia, 2012, p. 65). Nesse cenário, os professores, na maior parte das vezes, não sabem ou simplesmente não conseguem lidar com esses novos problemas, incluindo a questão da indisciplina e a do *bullying* escolar.

Tal fato não seria um problema maior para a educação escolar se os dispositivos tecnológicos operassem em um contexto no qual vigorasse a liberdade (Marcuse, 1999) ou uma razoável capacidade ética e moral dos indivíduos para lidar com tais dispositivos (Benjamin, 1994). Na realidade, é justamente o contrário que se configura como tendência, pois, apesar do gigantesco avanço tecnológico, que possibilita a multiplicação dos canais de comunicação, nos distanciamos mais uns dos outros em muitos casos. Passamos a operar em um contexto social marcado pelo totalitarismo, que considera:

as massas não como seres humanos autodeterminados que decidem racionalmente seu próprio destino e que devem, portanto, ser tratados como sujeitos racionais, mas sim . . . como meros objetos de medidas administrativas ensinados, acima de tudo, a se autoanular e a obedecer ordens. (Adorno, 2015, p. 142)

Pensemos na atual geração de adolescentes. É raro não os encontrar entretidos com duas telas: o celular e o computador. É sob a proliferação desses novos equipamentos que se desenha de forma cada vez mais explícita o fenômeno conhecido como “esgarçamento da atenção” ou “dispersão da atenção” (Ferraz, 2015a). Na escola, isso já se tornou uma realidade, na medida em que o tempo e a concentração para o aprendizado estão sendo banidos de forma tendencialmente irreversível, pondo em questão a própria relação com o conhecimento: “Uma temporalidade cada vez mais rara em regime de vida crescentemente *online*, pautados por demanda de produção e consumo *non stop*” (Ferraz, 2015a, p. 11). Para exemplificar o grau de servidão a que chegamos perante as novas tecnologias, Ferraz (2015b) cita o exemplo do pintor Degas, um aristocrata francês que, segundo nos conta a autora, vivendo o advento e a introdução do telefone, se recusava a suspender suas refeições, afazeres ou quaisquer outras atividades para atender a um toque, campainha ou sinal, considerando tal gesto típico dos animais, da criadagem ou dos escravos.

Haroche (2011), discutindo a questão do “descomprometimento do espírito, engajamento sensorial”, traz contribuições que consideramos essenciais para pensar a questão da indisciplina escolar nesses tempos irrigados pelas novas tecnologias, pela proliferação das telas e pelos processos de aceleração contínua de imagens, fluxos e objetos:

Mas é a onipresença e a multiplicação das telas que vão realmente modificar, revolucionar o exercício do visual, a relação com a escuta, com o silêncio e com a palavra. A rapidez, a aceleração do movimento, o caráter contínuo das imagens nas telas, os fluxos sensoriais, visuais e auditivos instauram uma relação de natureza diferente com o silêncio e com a palavra: esses podem induzir no espectador um sentimento de excesso, de transbordamento, de indistinação, que tendem a desenvolver uma atividade rápida, acelerada e um pouco superficial, acompanhada de uma passividade profunda e persistente.¹⁶ (p. 90)

¹⁶ “Mais, c’est l’omniprésence et de la démultiplication des écrans qui vont véritablement modifier, bouleverser l’exercice du visuel, le rapport à l’écoute, au silence et à la parole. La rapidité, l’accélération du mouvement, le caractère continu des images sur les écrans, les flux sensoriels visuels et auditifs instaurent un rapport au silence et à la parole de nature différente: ceux-ci peuvent induire chez le spectateur un sentiment de dépassement, de débordement, d’indistinction tendant à développer une activité rapide, accélérée et quelque peu superficielle, accompagnée d’une passivité profonde et persistante.” (p. 90).

Nesse aspecto, poderíamos retomar várias questões já tratadas neste trabalho, incluindo as análises de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a indústria cultural, especialmente sobre a maneira como o esforço intelectual é desvalorizado, substituído ou proscrito pelas formas performáticas de estudo e aprendizagem. Os autores asseveram: “Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da ideia do todo” (p. 196). Trata-se, com efeito, de um processo que atravessa não apenas a sala de aula, mas também todos os meios, formas e modos pelos quais os indivíduos se relacionam com o conhecimento ou com os bens culturais.

Portanto, os atos de indisciplina, como expressão de comportamentos dispersos, desatentos, fugidios ou indiferentes à temporalidade atenciosa e “focada”, tornam-se um desafio cada vez mais frequente nas salas de aulas. Nesse sentido, novas perguntas se colocam: como educar, sobretudo adolescentes, em uma sociedade com as características que acabamos de expor? Como repensar a sala de aula no contexto dessa sociedade? Se acrescentarmos a estas indagações outras tantas que dizem respeito à questão da violência, o problema se torna ainda mais complexo. Basta pensarmos na ocorrência do *bullying* como uma das expressões da violência que atinge de forma crescente as escolas no mundo contemporâneo, inclusive no Brasil.

No capítulo seguinte, revisitaremos brevemente o conceito de violência, expondo as considerações gerais sobre este fenômeno e apresentando de forma conjunta as articulações deste com as questões da indisciplina e do *bullying*. Procuraremos apontar, com base na literatura sobre o tema, os elementos que permitem distinguir ou delimitar as práticas de violência de outras ações, como as de indisciplina, de incivilidade e também de *bullying* no território escolar. Nessa reflexão, continuaremos a apoiar nossa análise nos pensadores da teoria crítica da sociedade, privilegiando as discussões desses autores acerca da formação do indivíduo no contexto da sociedade de massas.

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR, INDISCIPLINA E *BULLYING*

Nos itens a seguir apresentamos as considerações gerais sobre a questão da violência escolar, do *bullying*, da indisciplina e da incivilidade, e fechamos o capítulo discutindo o problema da autoridade.

3.1 Violência escolar: considerações gerais

Conforme já indicado, propomos, neste item, explorar algumas questões em torno da violência escolar, considerando tratar-se de um fenômeno que apresenta relação com a indisciplina e, inclusive, com a questão do *bullying*. Não se trata, evidentemente, de um mergulho profundo e demorado no tema, o que fugiria ao foco desta pesquisa. Assim, propomos desenvolver os seguintes aspectos: apontar a emergência do problema da violência no mundo e no Brasil; revisitar o(s) conceito(s) de violência, apontando seu caráter polissêmico, bem como as divergências e consensos presentes entre os estudiosos do tema; discorrer sobre suas manifestações na escola, em particular no Brasil, destacando o modo como professores, alunos e gestores convivem com esta problemática; e, por fim, utilizar a classificação proposta por alguns estudiosos franceses (Blaya, 2006; Charlot, 2002; Debarbieux, 2002) dos termos violência, transgressão e incivilidade, indicando o lugar em que se configura a prática da indisciplina e do *bullying* diante desses conceitos.

Dissertar sobre a violência também não é uma tarefa simples, uma vez que nos coloca diante de uma multiplicidade de questões e conceitos, notadamente divergentes. De modo geral, trata-se de um problema que sempre acompanhou a história da humanidade e, frequentemente, é objeto das preocupações de pensadores e educadores de distintas filiações ideológicas. Cotidianamente somos confrontados com episódios que, direta ou indiretamente, remetem à questão da violência, uma vez que esta se faz presente nas ruas, no interior da própria família, nos meios de comunicação, como em programas de auditório, noticiários, filmes e novelas, entre as nações em situações de conflito e guerra; no aparelho do Estado, quando este se vale de dispositivos repressivos contra a população civil; enfim, a lista poderia continuar indefinidamente. A própria definição da violência é, por um lado, objeto de discussão entre vários pesquisadores (Abramovay & Rua, 2002; Charlot, 2002; Debarbieux, 2006; Sposito, 1998).

Por outro lado, de acordo com Cubas (2007), o que a maior parte dos estudos apresenta de forma consensual é a noção de que a violência está presente nas escolas, em diversos países, e se exprime sob múltiplas formas. Segundo a autora, o que difere um estudo do outro consiste nas “formas de abordagem do fenômeno, o que permite estabelecer tendências entre os trabalhos” (pp. 28-29).

Sabemos que a violência de que tanto se fala não é apenas um acontecimento ou um evento alheio à escola ou às práticas escolares; ao contrário, trata-se de um fenômeno cada vez mais presente em meio escolar, envolvendo alunos, docentes e gestores. Diferentes instituições de ensino, abrigando um público com características socioeconômicas distintas, podem ser alvos ou autores da violência que se manifesta em diferentes contextos. Além da violência, persiste a indisciplina que sempre foi, é e será objeto de preocupações dos educadores, em particular no atual contexto histórico.

Entretanto, quando falamos em violência, indisciplina e *bullying*, estamos nos referindo a problemas distintos, semelhantes, ou estamos diante de fenômenos que se relacionam entre si? Muito se discute sobre estas e outras questões na perspectiva de se compreender, enfrentar e explicar o que se passa efetivamente no interior das escolas. Frequentemente, considera-se que a indisciplina produz agressividade, e que esta, por sua vez, reproduz um ciclo interminável de transgressões, rebeldia, intolerância e medo, quer por parte dos estudantes, como resposta aos ataques que sofrem, quer por parte dos professores que, muitas vezes, se sentem desorientados, angustiados e depressivos com uma realidade que transcende suas forças, levando-os algumas vezes ao desespero. A sala de aula, que deveria ser o lugar do encontro, do diálogo e da convivência, bem como o ambiente do estudo e do aprendizado, em determinados contextos se converte em um verdadeiro campo de guerra, com agressividades entre alunos, entre estes e professores, podendo atingir até mesmo a direção e, em alguns casos, as famílias dos envolvidos.

De acordo com um levantamento realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp, 2007) juntamente com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), 86,8% do professorado atuante na rede pública de ensino do estado de São Paulo afirma ter presenciado episódios de violência. Tais episódios ocorreram por meio de agressão verbal (95,9%), atos de vandalismo (88,5%), agressão física (82,2%) e furto (76,4%). Além disso, a pesquisa indica um clima generalizado de medo e insegurança, tanto dentro quanto fora da escola, traduzido “nas constantes ameaças a que alunos e professores seriam submetidos” (p. 79).

Segundo os dados desse levantamento, as principais origens da violência são atribuídas majoritariamente aos conflitos entre alunos (66,4%), aos episódios envolvendo drogas e álcool (63%), à falta de funcionários na escola (59,9%) e à pobreza (45,6%).

Segundo outra pesquisa mais recente realizada pela mesma instituição – a Apeoesp – em maio de 2013, quase 45% dos professores da rede estadual foram vitimados por algum tipo de violência no estabelecimento de ensino. Dos docentes investigados, 39% foram vítimas de agressão verbal, sendo este o tipo de violência mais praticado. Além da agressão verbal, o assédio moral, o *bullying* e a agressão física respondem por 10%, 6% e 5%, respectivamente. É importante destacar que o fenômeno da violência escolar não é novo nem específico de um determinado país. Nos Estados Unidos, por exemplo, ainda nos anos de 1950, este problema já era objeto de preocupações por parte das autoridades ligadas ao ensino, tornando-se mais expressivo e agravando-se ao longo do tempo até transformar-se em um problema social realmente preocupante, relacionado com um conjunto de transformações, entre as quais:

o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico. Outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram, de certa forma, de representar um local de amparo, seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade. (Abramovay & Rua, 2002, p. 13)

Analisando a instituição escolar face à violência, Sposito (1998) observa que, embora o tema seja de grande relevância, sempre houve uma carência de estudos sobre esta temática no Brasil. Após um exame da produção discente na Pós-Graduação em Educação, a autora observa que, em um período de 15 anos (1980-1995), apesar de terem sido defendidos 6.092 trabalhos, entre teses e dissertações, apenas duas teses e duas dissertações “examinaram a violência que atinge o meio escolar” (p. 1). No entanto, Sposito (1998) ressalta a complexidade do tema, que inclusive extrapola a sociedade brasileira: “Algumas informações e relatos, extraídos de jornais ou de estudos realizados em outros países, podem anunciar, sem tons de falsa dramaticidade e sensacionalismo, a extensão e a magnitude do problema” (p. 1).

Na Inglaterra, o “Levantamento Elton (DES/WO, 1989)” (Hayden & Blaya, 2002) é frequentemente citado em pesquisas que se dedicam a estudar o comportamento dos estudantes ingleses. Trata-se de um Levantamento realizado “como reação às preocupações, expressas pelos docentes, de que comportamentos insubordinados, e até mesmo violentos, vinham se tornando mais visíveis nas escolas” (p. 69). De acordo com as autoras, “uma das

principais conclusões do Levantamento foi que o grande problema, na opinião dos professores, eram os efeitos cumulativos dos pequenos atos de mau comportamento cotidiano” (p. 69).

Segundo o relato de Sposito (1998), uma matéria publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo* em 1994 já noticiava “que pelo menos 270 mil estudantes entravam armados em sala de aula. Cerca de 70% dos colégios americanos revistam seus alunos na entrada e fazem inspeções inesperadas em sala de aula” (pp. 1-2). Além disso, a instalação de dispositivos de segurança, como detectores de metal e câmeras de monitoramento em todas as dependências da escola, é cada vez mais comum. Sposito (1998) ainda lembra que, em países próximos ao Brasil, como a Argentina, a imprensa também tem noticiado casos de violência como “a queima de documentos escolares (sobretudo boletins), roubo de móveis, depredações, tentativas de incêndio em escolas da grande Buenos Aires. Tais atos seriam praticados, relatava a notícia, provavelmente por menores de idade” (*Clarín* 16/7/1993 citado por Sposito).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração quando se discute a questão da violência na escola diz respeito ao cuidado para não se generalizar um clima de terror, pois muitos acreditam, sobretudo por causa da midiaticização do fenômeno, que é comum a ocorrência de homicídios e agressões em vários estabelecimentos de ensino. Porém, os levantamentos sobre casos de crimes e delitos mostram justamente o contrário, uma vez que “o número desses eventos é bastante pequeno quando se considera a população escolar” (Cubas, 2007, p. 36).

Nesse sentido, Debarbieux (2002) destaca os riscos que uma abordagem malfeita pela mídia – com seus típicos relatos extravagantes – pode exercer na compreensão da violência escolar. Tais relatos, além de proporcionar uma má compreensão do fenômeno, tendem a disseminar práticas repressivas no interior das escolas, ao considerar quaisquer formas de manifestação juvenil como violentas e, além disso, criminalizar determinados estabelecimentos, em especial os da população escolar pobre. Os exemplos dessa prática podem ser observados, de acordo com o autor, na divulgação sistemática de “episódios impactantes e raros . . . enfatizados para descrever a erupção da barbárie infantil, confusamente misturados a um discurso sobre a decadência educacional (tendo como alvo principalmente as famílias de um só genitor)” (p. 21).

A questão conceitual se torna, portanto, um dado relevante, já que permite uma melhor compreensão dos fenômenos em questão. Tratar a violência e a indisciplina indistintamente, como se fossem fenômenos idênticos ou equivalentes, pouco contribui para uma real

compreensão desses problemas e, conseqüentemente, para uma eficaz intervenção por parte dos educadores. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir um pequeno arranjo conceitual, com a intenção de demarcar a fronteira entre violência e indisciplina, diferenciando-as também da chamada incivilidade e do *bullying*.

3.2 Violência, indisciplina, incivilidade

Com a perspectiva de compreender e identificar as múltiplas e variadas expressões dos comportamentos juvenis que se manifestam no interior dos espaços escolares, incluindo a sala de aula, autores como Charlot (2002) têm procurado estabelecer os limites que distinguem os comportamentos de violência, indisciplina e incivilidade. Apoiado nos estudos de outros pesquisadores franceses, Charlot (2002) considera importante que a escola, os educadores, bem como os pesquisadores em geral tomem esta distinção como um dado relevante na compreensão dos problemas de comportamento que ocorrem no meio escolar.

Nesse prisma, compreende-se por violência todo ato ou ação que fere direta ou indiretamente a lei. O uso da expressão violência estaria restrito aos atos de violação explícita da lei ou à ameaça de cometê-los. Assim, o assédio moral - forma grave de *bullying* -, lesões físicas, ameaças, intimidações, danos morais, tráfico de drogas e insultos graves compõem o cenário ou campo da violência propriamente dita. Por isso, autores como Charlot (2002) e Vinha (2013) apontam que as formas de prevenção, intervenção e, eventualmente, de correção são - ou deveriam ser - distintas com relação aos atos de indisciplina e incivilidade.

Felizmente, autores como Debarbieux (2002) sustentam que tais episódios não aparecem com tanta frequência como muitas vezes os noticiários fazem supor. Para este autor, a grande ênfase que os noticiários e a imprensa em geral dedicam aos casos graves de violência em determinados estabelecimentos de ensino diz respeito a fatos isolados e de baixa frequência. Nesse sentido, Blaya (2006) ressalta que os problemas enfrentados com maior incidência no cotidiano escolar “decorrem, mais frequentemente, de comportamentos desviantes e de incidentes perturbadores repetidos do que de uma delinquência qualificada” (p. 9).

No entanto, a sensação de violência generalizada que, muitas vezes, a mídia veicula acaba, por um lado, justificando a imposição de medidas corretivas de caráter tão somente punitivo e, por outro, dispersando a atenção dos educadores com relação aos pequenos episódios de transgressão, estes sim constantes e muito frequentes no cotidiano escolar. Embora Debarbieux (2002) substitua o termo incivilidade por “microviolências”, os sentidos

atribuídos a estas expressões tendem a se assemelharem. É fato notório que os levantamentos sobre vitimização revelam que “o stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão destabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares” (p. 82).

Entende-se, então, como incivilidade o conjunto de comportamentos que ocorrem em meio escolar e que, pelo seu caráter repetitivo e contínuo, produzem um clima de mal-estar entre alunos, professores, direção e demais funcionários. São atos que, diferentemente da violência dura, não ferem a lei tampouco o regimento interno da instituição ou das normas pedagógicas, mas ferem as “normas” da boa conduta ou as regras da convivência. Neste caso, os empurrões, a falta de cortesia, os palavrões, as grosserias, a falta de respeito, a recusa em se desculpar por determinadas ações voluntárias ou involuntárias que tenham causado danos a outrem, a não utilização de expressões de polidez, como ‘por favor’, ‘por gentileza’, ‘com licença’ ou similares, têm sido observados de forma cada vez mais frequente na escola. De acordo com estes autores, em especial Charlot (2002), tais comportamentos expressam o fracasso do projeto educativo na formação do sujeito, revelando que a formação do indivíduo, em especial para o convívio social, ainda não se concretizou.

Garcia (2006) considera as incivildades produtoras de rupturas no que diz respeito às regras e às expectativas de convivência, “dos pactos sociais que perpassam as relações humanas e cujo sentido muitas vezes supomos seja de domínio público desde a infância (p. 126). Assim, o autor constata, na queixa frequente dos professores com relação ao mau comportamento dos alunos, uma referência constante à instituição familiar, que, supostamente, não estaria exercendo sua função primordial de formação primária, sobretudo durante a primeira infância. Por isso, a expressão “falta de limites”, dada à ausência da participação familiar no processo de formação do sujeito, pode ser “traduzida como uma queixa sobre a ausência de padrões culturais básicos de civilidade derivada de alguma lacuna formativa devido à família” (p. 126).

Assim, além da distinção entre violência e incivilidade, os autores também apontam a necessidade de diferenciá-las da indisciplina. Esta é considerada uma forma de comportamento que não fere a lei nem os padrões da boa conduta ou da “boa convivência”, mas a realização do “contrato pedagógico”, isto é, a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. A indisciplina não põe em causa a lei nem transgride as normas da boa convivência; porém, coloca diretamente em questão o processo de ensino, que tem, como um de seus pilares, uma relação na qual o principal suporte é a palavra, o discurso ou a linguagem.

Em seus estudos sobre a indisciplina escolar, Estrela (2005) sustenta que, em Portugal, especificamente na zona de Lisboa, existem fartas referências acerca dos comportamentos em sala de aula. Segundo a autora, esses estudos estão de acordo com outros realizados em diferentes países, apontando uma “desdramatização dos fenômenos de indisciplina”¹⁷ (p. 93), os quais estariam vinculados, fundamentalmente, àqueles comportamentos que, “mais por sua repetição que por sua gravidade intrínseca, perturbam o desenvolvimento da aula”¹⁸ (p. 93). Nesse sentido, a autora propõe:

uma interpretação funcional da indisciplina que permita distinguir a indisciplina na escola (e especialmente na turma) de outras formas de indisciplina social. É preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violências que por vezes afetam a vida das escolas, provocadas geralmente por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, raras vezes ela é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente. (p. 14)

Diferentemente da violência e das incivildades, a indisciplina prejudicaria a ordem instituída dentro da instituição escolar na medida em que seus atores, em especial os alunos, por vários motivos decidem não acatar as normas escolares, pondo em questão os dispositivos ligados ao processo de ensino, com a recusa em participar das atividades escolares, desatenção, tumulto, conversas paralelas ou brincadeiras nos momentos da aula etc. Além da violência, das incivildades e da indisciplina, tal como descrito neste tópico, incluímos o problema do *bullying*, o qual trataremos no capítulo seguinte como mais um tipo específico de comportamento que se manifesta em meio escolar e que pede interpretações e intervenções específicas.

3.3 *Bullying* escolar: caracterização geral do fenômeno

Recentemente, diversos meios de comunicação têm noticiado, com demasiada frequência, tal como um programa exibido pelo *Fantástico*, da TV Globo (g1, 29/11/2015), episódios relacionados à ocorrência de *bullying*, principalmente os que se manifestam no interior das escolas. Além disso, os fatos relacionados com as tragédias provocadas por determinados adolescentes ou jovens que entram armados nas escolas - e, em alguns casos, acabam chacinando alunos e professores, para, em seguida, suicidarem - têm suscitado o interesse da mídia, uma vez que, salvo exceções, esta pode exibir o espetáculo cotidiano do

¹⁷ “Desdramatización de los fenómenos de indisciplina.”

¹⁸ “Más por su repetición que por su gravedad intrínseca, perturba el desarrollo de las clases.”

qual se alimenta. *Columbine High School massacre*, *Erfurt School massacre*, *Virginia Tech shooting* e, no Brasil, o mais triste episódio desta natureza, o “Massacre de Realengo” são alguns exemplos, entre outros, de episódios que estariam associados ao *bullying*, divulgados pela mídia nacional e internacional.

Podemos deduzir que a divulgação cada vez mais constante de episódios de violência entre pares contribuiu para popularizar o termo *bullying*. Entretanto, sabemos, por um lado, que a agressividade envolvendo estudantes não é um fenômeno recente, sua ocorrência é antiga e sempre esteve relacionada a múltiplas causas. Por outro lado, o esforço para compreender as motivações, os significados, as causas e as consequências das formas de agressividade de caráter intimidatório datam de um momento histórico recente. Nesse aspecto, Olweus (2006) afirma que:

Durante uma série de anos, estes intentos estiveram circunscritos à Escandinávia. Entretanto, nos fins da década de 1980 e início da seguinte, o fenômeno da intimidação entre escolares também atraiu certa atenção pública e da investigação em outros países, como Japão, Inglaterra, Países Baixos, Canadá, Estados Unidos e Austrália¹⁹. (p. 17, tradução nossa)

Preocupado em compreender a intrincada trama que envolve o complexo campo das agressões entre pares e o contexto em que se configuram as condições de vítimas e de agressores, Olweus (1993) sustenta que apenas no final dos anos de 1960 e no começo dos anos de 1970 surgiu, na Suécia, um forte interesse por problemas relacionados com a intimidação entre agressores e vítimas, o que logo se expandiria para outros países da Escandinávia. Na Noruega, por exemplo, o autor observa que:

problemas de intimidação e vitimação se converteram durante vários anos em um tema de preocupação geral nos meios de comunicação e entre professores e pais, mas as autoridades educativas não se comprometeram com o fenômeno de forma oficial. Há alguns anos se produziu uma mudança importante. Nos últimos meses de 1982, um jornal fornecia a informação de que três garotos do norte da Noruega com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos haviam se suicidado, com toda probabilidade, como consequência do grave assédio a que os submetiam os seus companheiros²⁰. (pp. 1-2, tradução nossa)

¹⁹ “Durante una serie de años, estos intentos estuvieron circunscritos a Escandinavia. Sin embargo, a finales de la década de los ochenta y principios de la siguiente, el fenómeno del acoso entre escolares también atrajo cierta atención pública y de la investigación en otros países, como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia.” (p. 17)

²⁰ “In Norway, bully/victim problems were an issue of general concern in the mass media and among teachers and parents for a number of years, but the school authorities did not involve themselves officially with the phenomenon. Some years ago, a marked change took place. In late 1982, a newspaper reported that three 10 to 14-year-old boys from the northern part of Norway had committed suicide, in all probability as a consequence of severe bullying by peers.” (Olweus, 1993, pp. 1-2)

O autor sustenta que os fatos descritos produziram um grande impacto, quer nos meios de comunicação, quer no público em geral, causando múltiplas reações e, conseqüentemente, deflagrando “uma campanha em escala nacional contra os problemas de intimidação nas escolas de educação primária e secundária”²¹ (p. 2). Apesar do aspecto frequentemente sensacionalista com que vários episódios de maus tratos entre escolares têm sido abordados, em especial pela grande mídia, não se deve ignorar a necessidade, sobretudo por parte dos educadores, de abordar o assunto de forma responsável. As inúmeras histórias de alunos, personagens reais, que aparecem nos relatos de entrevistas ou em outras falas, demonstram o aspecto destrutivo que esse tipo de violência pode produzir, inclusive já nos primeiros anos de escolarização de muitos estudantes. De acordo com Fante (2015), os estudos mundiais acerca deste fenômeno:

indicam que o *bullying* envolve de 6% a 40% dos estudantes, podendo ser identificado nos primeiros anos escolares, porém, o agravamento dos casos aumenta conforme o grau de escolaridade, atingindo o ápice na adolescência – entre 11 e 15 anos -, e podendo persistir em outros ambientes, como no universitário e laboral. Ressalta-se que, na relação entre pares adultos, geralmente emprega-se o termo assédio moral. (p. 93)

Além da grande incidência do fenômeno em meio escolar, o fato de ter sido, muitas vezes, considerado como uma “brincadeira” tornou a prática e os efeitos do *bullying* ainda mais devastadores. Não por acaso, este tipo de agressão faz parte do que se denomina “a face escondida da violência” (Blaya, 2006; Olweus, 2006), que, segundo os autores, pode fragilizar o adolescente vítima da agressão, causando-lhe vários danos, incluindo a depressão crônica e, em casos extremos, a prática do suicídio como meio de pôr fim ao sofrimento. Cabe lembrar que foram justamente os episódios relacionados com a tentativa ou a prática do suicídio que deflagraram os estudos sobre esta forma de violência, como revelam os estudos desenvolvidos por Olweus (1993, 2006).

Socos, pontapés, empurrões, tapas, intimidações, desprezo, xingamentos, difamações e piadas maldosas são algumas das ações que revelam o aspecto violento inerente a essas práticas. Independentemente do contexto ou de sua reincidência, ninguém questionaria o fato de que tais ações devem ser combatidas e rigorosamente tratadas com repúdio, tendo em vista um clima escolar saudável e contrário às formas de violência e barbárie, conforme destaca Adorno (1995a) em seu escrito *Educação e emancipação*.

²¹ “A nationwide campaign against bully/victim problems in Norwegian primary and secondary Junior high schools” (p. 2).

A violência expressa por meio das ações descritas acima é constante no relacionamento humano em geral, sobretudo quando alguém se sente ofendido e responde à ofensa com outra tão ou mais agressiva do que a recebida. Entre os adolescentes, particularmente no contexto escolar, isso pode acontecer por meio de pequenas rivalidades, confrontos e discussões em que um ofende o outro com um desaforo e o que foi objeto da ofensa devolve na mesma moeda. Em muitos casos, tais rivalidades são resolvidas no próprio contexto em que ocorrem, tornando-se circunstanciais; em outros casos, porém, podem assumir uma dimensão mais séria, convertendo-se em uma disputa acirrada e, dessa forma, trazendo consequências mais graves para os envolvidos.

Dessa maneira, os adolescentes que se envolvem em agressões mútuas a fim de resolver suas divergências tendem ou a desenvolver uma rivalidade mútua, afastando-se das relações de amizade e rompendo com estas, ou a esquecer as ofensas e as agressões praticadas, reatando o laço afetivo. Nos dois casos, não haveria dano para nenhum dos lados, uma vez que os conflitos seriam resolvidos a curto prazo e os envolvidos não permaneceriam expostos a agressões em decorrência das ações passadas. Nesse sentido, temos um cenário no qual as formas de agressividade se inscrevem em contextos particulares e momentâneos, sem maiores consequências para os protagonistas envolvidos. E no caso do *bullying*? Como essa prática vem sendo conceituada, e como diferenciá-la de outras formas de violência? Tendo em vista essas e outras questões, no item a seguir retomaremos o conceito de *bullying* com a perspectiva de diferenciá-lo da violência propriamente dita, destacando os papéis que cada protagonista assume.

3.4 *Bullying*: origem e conceito

Conforme ressaltado, a problemática do *bullying*, particularmente em meio escolar, tem sido objeto de preocupações e de especulações nem sempre esclarecedoras. Em alguns casos, o termo assume uma conotação pejorativa e, em outros, se converte em objeto de piadas ou em um modismo qualquer. Em ambos os casos, percebe-se uma vulgarização do termo, que, devido a sua má compreensão, acaba não só dificultando as práticas de prevenção e de intervenção efetivas para combatê-lo, mas também contribui para incitar até mesmo sua prática entre os estudantes. Por isso, o rigor conceitual e a necessidade de compreender o que significa essa prática da violência e, conseqüentemente, distingui-la da indisciplina são fundamentais para trabalhar sua prevenção, intervenção e combate.

Bullying é uma palavra de origem inglesa cujo significado não encontra correspondente em língua portuguesa. Ela deriva de *bully*, “valentão, brigão, tirano”, acompanhada pelos verbos: “tiranizar, oprimir, amedrontar, ameaçar, intimidar, maltratar” (Fante, 2005; Neto, 2011). De acordo com Olweus (2006), a expressão utilizada na Escandinávia para descrever esta realidade é ‘*mobbing*’, em especial na Noruega e na Dinamarca, e ‘*mobbing*’ na Suécia e na Finlândia. Entretanto, estes termos não se equivalem, uma vez que, de acordo com o autor, eles têm sido utilizados com “significados e conotações diferentes” (p. 24). Dessa forma, a raiz “*mob*” refere-se a um grupo “anônimo” de indivíduos que praticam o assédio contra os seus alvos. Contudo, considerando o ataque de um determinado indivíduo contra outro, sendo este torturado, hostilizado ou molestado, temos o que se denomina “*mobbing*”. Olweus (2006) adverte:

esta acepción não é muito adequada do ponto de vista linguístico, creio que é importante incluir no conceito de “*mobbing*” o que traduzimos por ameaça e assédio entre escolares, tanto a situação em que um indivíduo particular hostiliza outro, como aquela em que o responsável pela agressão é todo o grupo.²² (p. 24, tradução nossa)

Como vemos, a própria origem da expressão, seu sentido e significado são bastante discutidos pelos autores e, frequentemente, cercados de dúvidas e imprecisões pelo público em geral, inclusive por aqueles que atuam em meio escolar, evidenciando as dificuldades que este público tem para identificar ou caracterizar o fenômeno. Por isso, uma das questões que norteia esta tese é a de buscar identificar, quer entre os estudantes, quer entre os docentes e gestores, a compreensão que estes três segmentos apresentam acerca do *bullying*, bem como a forma como este fenômeno se distingue ou se relaciona com as práticas de indisciplina.

Rolim (2008) observa que, dado o sentido específico que o termo *bullying* conserva, sua tradução em outro idioma torna-se problemática, sendo este o caso das tentativas de traduzi-lo para o português, que, segundo o autor, “produziram sempre reduções semânticas que descaracterizam o fenômeno denotado na expressão original” (p. 8). Partindo de uma breve exposição acerca das diferentes expressões utilizadas para nomear o *bullying*, este autor mostra que, no Brasil, o termo mais comum nas traduções tem sido o de “intimidação”; ao passo que, em Portugal, os mais utilizados são “agressão no contexto escolar, coação e provocação, até implicar com as pessoas” (p. 8). O autor ressalta que, ao ser traduzido, quase

²² “esta acepción no es muy adecuada desde un punto de vista lingüístico, creo que es importante incluir en el concepto de “*mobbing*”, o en el que traduzimos por amenazas y acoso entre escolares, tanto la situación en la que un individuo particular hostiga a otro, como aquélla en que el responsable de la agresión es todo en grupo” (p. 24).

sempre “o conteúdo associado ao conceito de *bullying* se dissolve” (p. 8), o que se verificaria também em outras línguas:

Como o francês (*harcèlement, quotidien*), o espanhol (*acoso* ou *matonismo*), o italiano (*prepotenza*), o alemão (*agressionen unter shülern*), o japonês (*ijime*), entre outros. Por estes motivos, a grande maioria dos pesquisadores e especialistas em todo o mundo emprega consistentemente o termo em inglês. Trata-se, na verdade, de uma providência exigida pelo rigor, não de uma escolha arbitrária. (pp. 8-9)

Na verdade, os comportamentos agressivos que frequentemente permeiam a relação entre alunos, em particular os adolescentes em idade escolar, não é um fato novo, tampouco restrito às práticas de *bullying*. Apesar do termo ter se popularizado, sobretudo a partir dos anos de 1990 e, em grande medida, devido aos episódios veiculados pela mídia, a incidência do fenômeno em meio escolar é bem mais antiga (Alkimin & Nascimento, 2012; Fante, 2005; Neto, 2011; Olweus, 1993, 2006; Rolim, 2008). Um dos fatores que contribuíram para que essa prática permanecesse de certa forma escondida, diluída ou camuflada deriva da crença de que tais comportamentos nada mais seriam do que “brincadeiras” próprias da idade e, por isso, perfeitamente aceitáveis, e da crença em seu aspecto “salutar”, conforme indica o chamado “rito de passagem benigno” (Neto, 2011, p. 22), cujo papel seria decisivo na “formação do caráter de crianças e adolescentes, e essencial para a construção de uma vida adulta saudável. Hoje se sabe que este entendimento é totalmente falso” (p. 22).

Quanto ao seu significado geral, o *bullying* pode ser conceituado como uma determinada forma de violência praticada por um indivíduo ou grupo que, de modo sistemático e contínuo, busca incomodar ou infringir sofrimentos a outro indivíduo. Portanto, esse fenômeno consiste em um ato de agressão física ou moral imposto de forma contínua a determinados alvos que acabam sendo submetidos às agressões, seja por medo, vergonha ou qualquer outro sentimento que denote fraqueza. Por isso, a prática do *bullying* está associada a relações de força, revelando, com frequência, uma assimetria de poder entre os autores e os alvos.

De acordo com Olweus (2006), as situações em que ocorrem os assédios e as intimidações, incluindo a condição de vítima, pode ser definida ou caracterizada da seguinte forma: “um aluno é agredido ou se converte em vítima quando está exposto, de forma repetida e durante um tempo, às ações negativas que realiza um outro aluno ou vários deles”²³ (p. 25). Na sequência, o autor busca distinguir, apontando de forma precisa o que entende por “ações

²³ “Un alumno es agredido o se convierte en victima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.” (p. 25).

negativas”, bem como o contexto em que elas ocorrem, suas características e seus protagonistas. Assim, para o autor:

Produce-se uma ação negativa quando alguém, de forma intencional, causa um dano, fere ou incomoda outra pessoa. . . . Podem-se cometer ações negativas por meio da palavra, por exemplo, com ameaças e provocações, assédio ou xingamentos. Comete uma ação negativa quem golpeia, empurra, dá pontapés, belisca ou impede o passo do outro, mediante o contato físico. Também é possível realizar ações negativas sem o uso de palavras e sem o contato físico, por exemplo, mediante caretas, gestos obscenos, excluindo-se alguém propositadamente de um grupo, ou negando-se a cumprir os desejos de outra pessoa²⁴. (p. 25)

Além das ações negativas acima apontadas, podemos citar o *cyberbullying*, isto é, o *bullying* virtual, aquele praticado na “região da internet”, frequentemente impune e executado de forma ostensiva, já que prescinde do contato físico. Justamente por isso, alguns autores como Ventura e Fante (2015) tendem a considerá-lo como uma forma ainda mais severa para quem sofre. Os autores consideram que:

Efetivamente, as vítimas de *bullying* poderiam ter algum sossego quando se encontram longe da escola. No entanto, com as novas tecnologias, nomeadamente a internet e os celulares, as vítimas podem ser alvo permanente de ataques, sendo que a exposição às humilhações ou difamações é de âmbito potencialmente planetário. (p. 25)

Entretanto, podemos pensar que as ações negativas por si mesmas, sejam os contatos físicos diretos, sejam os indiretos e os praticados no espaço virtual, não seriam suficientes para a definição precisa de um contexto no qual o *bullying* se faz presente, uma vez que muitas dessas ações também podem ser identificadas simplesmente como violência. Neste caso, torna-se fundamental levar em conta a variável temporal, ou seja, o fato de que as ações negativas se produzem de forma repetida durante um longo tempo (Olweus, 2006). Dessa forma, Olweus (2006) busca marcar o conceito de *bullying* na medida em que procura “excluir as ações negativas ocasionais e não graves, dirigidas a um aluno em determinado momento, e a outro em outra ocasião”²⁵ (p. 25).

Assim como a indisciplina ou a violência, a prática do *bullying* também remete a questões de natureza social, que se traduzem de forma visível na formação do indivíduo,

²⁴ “Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda otra persona – básicamente, lo que implica la definición de conducta agresiva . . . Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impede el paso a outro – mediante el contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona.” (p. 25).

²⁵ “excluir las acciones negativas ocasionales y no graves, dirigidas a un alumno en un momento, y a otro em otra ocasión.” (p. 25).

colocando para os educadores novos problemas e grandes desafios, pois cabe à educação, entre tantas tarefas, a de promover a experiência formativa, justamente em um contexto histórico e social que tende a decretar o fim da experiência.

Marcuse (1999), ao tecer comentários sobre o fenômeno da multidão, discorre sobre alguns aspectos que acabamos de expor. A questão do embrutecimento do indivíduo é, para ele, favorecida pelas relações de frieza e indiferença cultivadas no meio social, cuja tendência consiste em apagar todos os vestígios da ideia de comunidade:

A multidão é uma associação de indivíduos que foram despojados de todas as distinções ‘naturais’ e pessoais, reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata, a saber, a busca do interesse próprio. Como membro de uma multidão, o homem se tornou o sujeito padronizado da autopreservação bruta. Na multidão, a restrição feita pela sociedade à busca competitiva do interesse próprio tende a tornar-se inócua e os impulsos agressivos são facilmente liberados. Estes impulsos se desenvolveram sob as exigências da escassez e da frustração e sua libertação acentua então o ‘estado de espírito anterior’. Sim, é verdade que a multidão ‘une’, mas une os sujeitos atomizados da autopreservação que estão desligados de tudo que transcende seus interesses e impulsos egoístas. A multidão é assim a antítese da ‘comunidade’, e a realização pervertida da individualidade. (pp. 88-89)

Refletindo sobre questões semelhantes às que acabamos de apresentar, Horkheimer (1990), leitor de Schopenhauer, ao enaltecer o indivíduo, aponta os limites que dificultam sua plena realização, uma vez que:

Enquanto o indivíduo e o todo não se fundirem realmente, enquanto a morte fácil do indivíduo liberto da angústia não lhe parecer algo extrínseco, porque ele sabe, com certeza, que seus objetivos essenciais estão resguardados com a comunidade, enquanto, portanto, a moral ainda tiver uma razão para existir, mora nela a compaixão. (p. 78)

Com efeito, a questão da frieza ou da indiferença em relação ao outro parece ter sido um tema constante entre os pensadores da teoria crítica. Nessa perspectiva, Adorno (1995a), em seu ensaio “O que significa elaborar o passado”, também analisa a questão. Aliás, este tema aparece em várias passagens de sua obra, pois, para o autor, trata-se de um dos sentimentos típicos da sociedade contemporânea dominada pela tecnologia. Assim, ao refletir sobre a atitude das pessoas no contexto do regime nazista, o autor observa:

É muito grande o número daqueles que pretendem, na ocasião, não ter tido conhecimento dos acontecimentos que sucediam, embora por toda a parte os judeus tenham desaparecido, e embora seja pouco provável que aqueles que viram o que acontecia no Leste tenham silenciado acerca do que deve ter sido um fardo insuportável. É razoável supor que existe uma proporção entre o gesto de não-ter-sabido-de-nada e uma indiferença ao menos embrutecida e amedrontada. (p. 30)

O núcleo dessa frieza que tende a caracterizar o modo de vida no capitalismo tardio também é ressaltado por Adorno (2009), em sua *Dialética Negativa*, o que demonstra a importância atribuída pelo pensador ao tema em questão. Da mesma forma, julgamos oportuno trazer essas reflexões para o contexto das relações escolares, a fim de compreendê-las de forma articulada ao conjunto das relações humanas vigentes em nossa sociedade. Para Adorno (2009):

O enfraquecimento do eu por meio de uma sociedade socializada que incansavelmente impele os homens a se reunir e que, em sentido próprio tanto quanto em sentido figurado, torna-os incapazes de existir sozinhos, não se manifesta menos nas queixas contra o isolamento do que na frieza verdadeiramente insuportável difundida sobre tudo, paralelamente à expansão da relação de troca que é prolongada no regime autoritário das pretensas democracias populares que não levam em conta as necessidades dos sujeitos. (pp. 236-237)

Dessa forma, pensar sobre as questões referentes ao *bullying* e às relacionadas à indisciplina ou à violência, procurando conceituá-las a fim de discernir suas diferenças e estabelecer as fronteiras que as separam, implica considerar, como já apontado, questões pertinentes à sociedade, à cultura e à forma como se configura a sociabilidade contemporânea.

Além dos aspectos descritos acima, os estudos sobre o *bullying* procuram também caracterizar ou identificar basicamente três personagens que atuam neste tipo de violência: o alvo (vítima), o autor (agressor) e os espectadores (testemunhas). Assim, no próximo item, apresentaremos uma breve caracterização destes personagens, identificando o papel que cada um assume, bem como as consequências que a exposição contínua a essa prática acarreta aos envolvidos.

3.5 Os protagonistas do *bullying* e suas consequências

Antes de abordarmos os perfis dos protagonistas envolvidos em casos de *bullying*, convém expor de forma breve e sucinta alguns sintomas ou consequências que a exposição a esse tipo de violência acarreta na vida dos que a sofrem. Nesse sentido, os especialistas da área de saúde têm frequentemente salientado as consequências perniciosas que o *bullying* pode desencadear. Com relação às vítimas, Neto (2005) destacou os seguintes sintomas:

enurese noturna, alterações do sono, cefaleia, dor epigástrica, desmaios, vômitos, dores em extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, tentativas de suicídio, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, histeria, depressão, pânico, relatos de medo, resistência em ir à escola, insegurança por estar na escola, mau rendimento escolar e atos deliberados de autoagressão. (p. 169)

Com base nessas indicações, tornar-se-ia possível diagnosticar quando uma criança está exposta às agressões decorrentes do *bullying*, pois sintomas como dores de cabeça, dores abdominais, insônia e enurese noturna acometem até cinco vezes mais as crianças que sofrem o *bullying* do que as demais (Due et al., 2005). Além disso, o quadro de depressão, baixa autoestima, tristeza e insegurança também pode ser diagnosticado em crianças expostas às agressões do *bullying*. Além dos sintomas psicossomáticos, estudos revelam uma tendência ao absenteísmo por parte de adolescentes vitimados. Nesse aspecto, Rolim (2015) cita um estudo desenvolvido na Austrália, com mais de 30 mil alunos, cujo resultado “demonstrou que 19% dos garotos e 25% das meninas que relataram ser vitimados frequentemente por *bullying* (pelo menos uma vez por semana) já haviam faltado as aulas por conta do problema” (p. 117).

Mesmo já em idade adulta as vítimas carregam as cicatrizes das agressões, uma vez que “adultos vitimados por *bullying* na infância relatam grandes dificuldades de relacionamento, baixa confiança nas pessoas, baixa autoestima (Elliot & Shenton, 1999, pp. 115-116, citado por Rolim, 2015). Apesar de saber que as consequências do *bullying* incidem de forma geral em todos os protagonistas (autores, alvos e espectadores), os efeitos negativos que acometem os alvos deste tipo de violência são inegavelmente ainda mais prejudiciais. Desse modo, é importante compreender o papel que cada um desses protagonistas assume na dinâmica do *bullying*, considerando suas características e consequências.

A literatura que estuda o fenômeno *bullying* tem apontado alguns traços que permitem identificar os adolescentes envolvidos nessa prática de violência. De acordo com Olweus (2006), a ansiedade configura-se como uma das características comuns entre os alvos, que, de modo geral, tendem a apresentar baixa autoestima e autoconceito negativo de si mesmos, estão sempre assustados e, frequentemente, permanecem próximos de pessoas adultas, sobretudo nos recreios. Dada a complexidade de comportamentos, reações e manifestações de personalidade, as vítimas (alvos) foram reunidas em três grupos: as típicas, as provocadoras e as agressoras.

A vítima típica é aquela geralmente mais ansiosa e que apresenta comportamento inseguro. Além disso, pode apresentar um aspecto físico que indique fragilidade, “coordenação motora deficiente, extrema sensibilidade, timidez, passividade, baixa autoestima, alguma dificuldade de aprendizado, ansiedade e aspectos depressivos” (Szymanski & Alves, 2009, p. 7979). Além dessas características, outras podem ser identificadas, inclusive entre alunos, que frequentemente se mostram:

mais ansiosos e inseguros do que os demais. Além disso, costumam ser cautelosos, sensíveis e tranquilos. Quando se sentem atacados, normalmente reagem chorando (ao menos os alunos menores) e isolando-se dos demais. Também padecem de baixa autoestima, e têm uma opinião negativa de si mesmos e de sua situação. É frequente que se considerem fracassados, e se sintam estúpidos, envergonhados ou sem atrativos.²⁶ (Olweus, 2006, p. 50, tradução nossa)

Já a vítima provocadora é constituída por um grupo menor de protagonistas. Em meio escolar, fazem parte desse perfil aqueles alunos que se caracterizam pela combinação de dois aspectos: “modelos de ansiedade e de reação agressiva” (Olweus, 2006, p. 52). Para Szymanski e Alves (2009), trata-se de um perfil que tenta brigar ou se defender quando é atacado ou insultado, mas não é bem-sucedido; além disso, é uma vítima que “pode ser imperativa, inquieta, dispersiva e ofensora. É de modo geral tola, imatura, de costumes irritantes e quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra” (p. 7979).

Discorrendo sobre os alunos vítimas provocadoras, Olweus (2006) afirma que muitos apresentam “problemas de concentração, e se comportam de forma a causar irritação e tensão ao seu redor”²⁷ (p. 52). Alguns desses alunos também podem apresentar aspectos de hiperatividade, não sendo incomum que muitos cometam provocações aos demais colegas da turma, o que se “traduz em reações negativas em grande parte do grupo e inclusive neles mesmos”²⁸ (p. 52). O autor considera que os problemas que dizem respeito às vítimas provocadoras diferem em parte daqueles que se colocam para as vítimas típicas.

Olweus (2006), apoiado em seus estudos desenvolvidos na Suécia (1993) com jovens adultos que haviam sido expostos a situações de violência contínua em meio escolar, adverte que muitos apresentam quadros depressivos e uma autoestima empobrecida. Portanto, os grupos de alunos estudados que foram expostos ao assédio contínuo por seus companheiros de classe apresentaram, na idade adulta, “cicatrizes em suas mentes” (p. 52) que, de alguma forma, impactaram a sua formação.

Com relação à vítima agressora, trata-se de um perfil distinto dos anteriores, uma vez que, neste caso, aqueles que cometem as agressões as praticam como forma de compensar as agressões sofridas. No caso escolar, são aqueles alunos que buscam descontar a violência sofrida procurando um “bode expiatório” para aliviar sua condição de vítima. Na verdade, este perfil busca:

²⁶ “más ansiosos. Además, Suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando (al menos en los cursos inferiores) y alejándose. Asimismo, padecen una baja autoestima, y tienen una opinión negativa de si mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados y si sientan estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo.” (p. 50).

²⁷ “problemas de concentración, y si comportan de forma que causan irritación agresiva.” (p. 52).

²⁸ “traduce en reacciones negativas en gran parte del grupo, e incluso en todo él.” (p. 52).

reproduzir os maus tratos sofridos como forma de compensação, procura outra vítima mais frágil e comete contra esta todas as agressões sofridas na escola, ou em casa, transformando o *bullying* em círculo vicioso (Szymanski & Alves, 2009, p. 7979)

Com efeito, as vítimas agressoras seguem a lógica do revide, fazendo “valer os velhos ditos populares ‘bateu, levou’ ou ‘tudo que vem tem volta’” (Silva, 2010, pp. 37-42) Com isso, esses protagonistas contribuem para aumentar os casos de *bullying*, tornando tal prática ainda mais destrutiva.

Da mesma forma que as vítimas (alvos), os agressores (autores) também apresentam determinadas características que permitem identificá-los de acordo com os perfis que manifestam. O agressor propriamente dito pode não ser o mesmo, ou seja, muitas vezes é constituído por um grupo de alunos que se une para praticar as agressões contra um alvo, geralmente mais fraco e indefeso. O agressor típico indicado e estudado por Olweus (2006) apresenta como característica distintiva a agressividade ou a “belicosidade” contra os colegas de escola. Entretanto, os alunos que apresentam este traço também manifestam comportamentos agressivos contra os pais e os professores. Na maior parte das vezes são adolescentes que expressam maior tendência,

à violência e ao uso de meios violentos que os demais alunos. Além disso, geralmente caracterizam-se pela impulsividade e por uma necessidade imperiosa de dominar os outros. Têm pouca empatia com as vítimas das agressões. Frequentemente apresentam uma opinião positiva de si mesmos . . . Se são meninos, costumam ser mais fortes fisicamente que os demais e, em particular, mais que suas vítimas.²⁹ (p. 53, tradução nossa)

Além dessas características, é importante frisar que, embora determinados autores de *bullying* sejam rejeitados ou mal vistos pelos colegas, “em geral eles são populares, respeitados, temidos e até admirados” (Neto, 2011, p. 50). Nesse caso, muitos gozam e “apreciam seu status social elevado, fortalecido pelas atitudes dos colegas, seja apenas como observadores ou como incentivadores ativos e passivos” (p. 50). Para Neto (2011), o autor típico apresenta ainda comportamentos e pensamentos que expressam negatividade acerca de si mesmo e dos outros, inabilidade ou dificuldade para resolver conflitos, em particular com os colegas, e muitos “provêm de um ambiente familiar conflituoso ou com supervisão pobre; seu conceito da escola é provavelmente negativo” (p. 40). Outra característica apontada por este autor diz respeito à tendência que muitos agressores (autores) de *bullying* apresentam

²⁹ “La violencia y el uso de medios violento que los otros alumnos. Además, suelen caracterizar-se por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. Tienen poca empatia con las victimas de las agresiones. Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva de sí mismos [...] Sí son chico, suelen ser más fuertes fisicamente que los demás, y en particular, más que sus victimas.” (p. 53).

com relação às influências causadas “por fatores comunitários e por seus pares de forma imprópria” (p. 40).

Finalmente, temos os espectadores. Trata-se daqueles que assistem às agressões cometidas contra os alvos. Aqui também uma série de atitudes pode ser destacada: há os que observam passivamente, seja por medo ou por apatia; há os que tomam partido, seja contra os agressores, seja unindo-se a estes contra as vítimas; e há os que incentivam ou atizam as agressões, embora não participem diretamente delas. Contrariamente ao que se pensa acerca dos observadores, eles também são atingidos de múltiplas formas pelo contato direto com a violência que os cerca. Nesse sentido, Prudente (2015) salienta que os observadores:

Indiretamente magoam-se, ficam chateados e inquietos por acharem que não podem ajudar seus colegas. Muitos se sentem culpados por toda a vida. A maioria, embora não sofra nem pratique o *bullying*, presencia muitas vezes o abuso, mas se omite, por medo ou insegurança, pois se sair em defesa do agredido poderá tornar-se a próxima vítima. Outros tendem a acompanhar os agressores em suas ações, não só para garantir que no futuro não se tornarão as próximas vítimas, como também pelo prazer de pertencer ao grupo dominante. E acabam acreditando que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder e, por isso, muitos se tornam autores de *bullying*. Daí a omissão, o silêncio. Mas eles terminam por serem cúmplices da situação. (p. 147)

Essa cumplicidade, diga-se de passagem, também pode ser observada entre os adultos, na medida em que muitos assistem aos comportamentos de *bullying* e, por ignorar a eventual gravidade da situação, por considerá-la uma “brincadeira” de adolescentes ou por mero despreparo frente ao problema, tornam-se omissos, abrindo mão de uma intervenção oportuna nos casos que surgem. Há, além disso, os que acabam tomando as ocorrências de *bullying* ou mesmo as agressões cometidas entre pares como formas de indisciplina ou de incivilidade, o que dificulta ainda mais a real compreensão do contexto, da forma e da intervenção nas ocorrências do fenômeno. Do mesmo modo, os atos de humilhação, as ofensas e as agressões praticadas por meio da internet não podem ser minimizados ou tratados de forma superficial.

Stiegler (2006) relata, a título de exemplo, o episódio de um estupro praticado por um menor de idade em fins de 2005, em Nice, na França. As cenas teriam sido filmadas com a utilização de um aparelho celular e divulgadas no interior de um estabelecimento escolar. Cenas semelhantes, diga-se de passagem, também já foram denunciadas em escolas brasileiras, sendo a maior parte desses episódios caracterizados como prática de *bullying* entre adolescentes. Esta é uma modalidade de agressão que recebeu entre os estudiosos a denominação de *cyberbullying*, evidenciando uma manipulação perversa das novas tecnologias por parte de seus usuários, inclusive os adolescentes.

Um dos aspectos que denuncia o mau uso de tecnologias, de aplicativos como o *Facebook* ou das redes sociais em geral, pode ser observado quando determinado indivíduo passa a ser controlado, manipulado ou, em casos mais graves, tem a sua intimidade exposta publicamente. Sabemos que tanto o *Facebook* quanto os demais sites vinculados às redes sociais estão abrindo novíssimos espaços para determinadas agências que “tendem a se concentrar nos jovens e a tratá-los basicamente como ‘terras virgens’ à espera de conquista e exploração pelo avanço das tropas consumistas” (Bauman, 2013, p. 53).

No Brasil, algumas pesquisas sobre o *bullying* (Fante, 2005; Nogueira, 2007; Zaine, Reis, & Padovani, 2010) também revelam o crescimento do chamado *bullying* virtual, em que o uso dos meios eletrônicos, redes sociais, celulares, entre outros *gadgets*, tende a constituir um novo espaço para o exercício da violência. Isso, contudo, não significa que devemos renunciar às novas tecnologias, ou responsabilizá-las pelas mazelas que pesam sobre a educação escolar, mas que devemos nos apropriar delas de forma crítica e, se possível, de maneira autônoma, consciente e politizada.

O tempo que crianças e adolescentes consomem diante das telas é frequentemente absurdo e tem aumentado de modo contínuo. Sob esse aspecto, basta citar alguns números para compreendermos a dimensão real do problema. Autores como Stiegler e Tisseron (2009), ao discutirem questões polêmicas em torno das mídias digitais, em um trabalho intitulado *Faut-il interdire les écrans aux enfants?*³⁰ indagam como seria possível digerir a violência cotidiana veiculada pela mídia em programas que são, inclusive, vistos por crianças. Segundo os autores, “pesquisadores calcularam que uma criança americana que consome três horas de televisão por dia será testemunha, antes de 12 anos, de aproximadamente 8 mil mortes”³¹ (pp. 48-49, tradução nossa).

As mídias operam, frequentemente, em uma temporalidade sem memória, avessa à reflexão e sem experiência, pouco importando o conteúdo que veiculam. Nesse sentido, o trabalho educacional deve assumir várias frentes de luta, sendo a crítica à indústria cultural, a reflexão, o trabalho do pensamento e a resistência à dominação algumas dessas frentes, pois a tarefa não é pequena; pelo contrário, trata-se de uma reeducação permanente do olhar e da sensibilidade, voltada para a “ampliação de experiência” (Horkheimer, 1963). Pensemos na violência frequentemente veiculada pela mídia brasileira:

³⁰ “Devemos proibir as telas às crianças?”.

³¹ “Des chercheurs ont calculé qu’un enfant américain qui consomme trois heures de télévision par jour aura été témoin avant 12 ans d’environ 8.000 meurtres.” (pp. 48-49, tradução nossa).

Há na mídia brasileira, a disseminação de diferentes formas de violência – confira-se os jornais televisivos que divulgam minuciosamente como se sequestram pessoas, a forma de intimidá-las etc., tudo a título de ‘informação’, e divulgam-se possíveis paradeiros de delinquentes a título de ‘democratização de informações’, quando, na verdade, o informado vem a ser, antes de mais nada, o transgressor. O retrato falado de ‘criminosos’ é mostrado na tela ou nos jornais, facilitando amplamente os disfarces do agressor. (Matos, 2006, p. 15)

Da mesma forma que a violência é tratada de modo sensacionalista, performática e irresponsável, assim também o humor e o entretenimento estão inseridos na mesma lógica. Isso sem contar os efeitos nocivos que o excesso das telas provoca no imaginário infantil: hiperatividade, déficit de atenção, desconcentração, impaciência, destruição da capacidade de escuta; enfim, uma multiplicidade de efeitos que ocorrem, sobretudo, quando as crianças são “abandonadas” diante das telas.

Além desse fenômeno aparentemente inofensivo, mas que preserva, segundo Horkheimer e Adorno (1985), traços totalitários – uma vez que, sob o comando da indústria cultural, a dominação se torna a regra, e a “servidão voluntária” se apresenta como sua decorrência necessária –, presenciamos também a “colonização do nosso mundo interno”. O novo capitalismo, que opera em escala global tendo a economia industrial como padrão e o marketing e as campanhas publicitárias como poderosos aliados, induzem, de acordo com Stiegler, “do lado dos consumidores, uma perda do saber fazer e do saber viver, isto é, a perda do saber inventar sua própria vida”³² (2006, p. 51, tradução nossa). Portanto, se o que caracteriza a sociedade capitalista é justamente a proletarianização dos homens, e se o que caracteriza o processo de proletarianização é a perda dos saberes, seja do lado dos trabalhadores, com a perda do saber fazer, seja dos consumidores, com a perda do saber viver, é fácil compreender a relação entre marketing e propaganda, ou campanhas publicitárias como processos de dessubjetivação, alienação e empobrecimento simbólico dos indivíduos.

Esse empobrecimento simbólico, associado à incapacidade de estabelecer vínculos capazes de promover um processo de identificação entre os indivíduos, pode ser uma das chaves para se compreender o exercício da violência ou do *bullying* em meio escolar, pois a indiferença que tem caracterizado as relações entre os homens concorre para naturalizar e disseminar manifestações de violência, agressividade e barbárie. A esse respeito, Adorno (1995a) escreve:

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com quem mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. (p. 134)

³² “du côté des consommateurs une perte de savoir-faire et de savoir-vivre, c’est-à-dire la perte du savoir inventer sa propre vie.” (2006, p. 51, tradução nossa).

Assim, se cabe à escola coibir, conter ou combater as formas de violência, de maneira especial as que se expressam em seu meio, é mister que ela questione esse processo de perda da sensibilidade e do crescimento da indiferença que permeia as relações humanas. Além disso, os mecanismos de dominação, apoiados na técnica e vinculados à indústria cultural, devem igualmente ser questionados, uma vez que enaltecem, frequentemente, a estética da violência: “no cinema, nos jornais, na televisão e agora no celular, nos locais públicos ou em casa, os olhos parecem absorver sem emoção notícias abomináveis de mortes e de massacres. É o alimento da violência interior” (Novaes, 2015, p. 12). A expressão violência foi proferida por Valéry nesses termos:

Nosso século teria trazido, entre tantas outras novidades excessivas, às vezes desumanas, uma modificação tão grande e tão detestável naquilo que chamaria de “sensibilidade ética” dos indivíduos, na ideia que fazem de si mesmos e de seus semelhantes, no valor que eles dão à conduta e às consequências dos atos, que se deve admitir que a era do bem e do mal é uma era superada. (Valéry, n.d., citado por Novaes, 2015, p. 12)

Nesse sentido, o crescimento dos episódios de violência que mancham as páginas dos noticiários e dos telejornais - fato que pode ser meramente expressão do aumento na divulgação e informação desses acontecimentos, uma vez que garante um lugar favorável no ibope -, tem assumido um impacto negativo em todos os âmbitos da vida social, inclusive dentro dos muros escolares. Recorrentemente citada, convertendo-se mesmo em lema entre os frankfurtianos, é a velha expressão: “que *Auschwitz* não se repita”. Nesse prisma, Adorno (1995a) adverte que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta” (p. 119). Uma educação voltada para o abrandamento de tendências agressivas, para a aversão à crueldade e às formas de socialização contrárias à sensibilidade e ao pensamento crítico torna-se essencial, tal como sugere o autor, para a construção de uma sociedade verdadeiramente humana.

Com efeito, é preciso pensar as questões da violência ou da barbárie menos como um atributo natural intrínseco ao indivíduo e mais como uma tendência da forma como se estruturam a sociedade e as relações humanas. Por isso, Adorno insiste tanto na meta educacional que apresente resistência ao que aconteceu na Alemanha de Hitler. Refletindo justamente sobre essa meta, Matos (2015a) observa que a violência é sempre sem razão, contrária a qualquer princípio ético e ao pensamento autônomo:

E, em Auschwitz, as palavras de um soldado da SS, em resposta à pergunta de Primo Levi de por que lhe era recusado saciar a sede com a neve do chão, contém a essência da crueldade: “Hier ist kein Warum”. A violência é “sem porquê”, uma vez que violência e crueldade obedecem, sempre, ao que é cego à reflexão e ao pensamento. (p. 266)

Apesar da ausência de finalidade ou de um porquê que justifique a violência, Crochík (2012), com base em Adorno (1995a) e Bleichmar (2008), lembra que haveria um tipo de violência racional ou necessária, e que se oporia às demais modalidades de violência, uma vez que estas visam à dominação social, enquanto aquela “obra contra essa dominação. Dessa forma, a crítica deve ser dirigida ao tipo de violência que destrói a cultura, que aniquila o indivíduo” (p. 214).

Assim, cabe aos educadores mais uma tarefa, qual seja, a de assumir como princípio vital ou como meta educacional o combate à violência com todos os mecanismos possíveis, principalmente com os oriundos da reflexão e do espírito crítico. Desacostumar os estudantes a adotarem atitudes agressivas no relacionamento com os colegas pode se constituir em uma das vias bem-sucedidas no combate à violência, em especial ao *bullying*, pois este pode se manifestar de várias formas, impondo, nesse sentido, diferentes meios para combatê-lo.

Saber identificar o *bullying* em seus diferentes tipos de ocorrência não significa uma questão menor. Apresentamos, no tópico seguinte, os principais tipos de *bullying* e as formas como podem se manifestar no ambiente escolar. Tecemos, ainda, algumas considerações sobre as possíveis relações entre esse fenômeno com as ocorrências de indisciplina, que, muitas vezes, são tomadas, inclusive por educadores, como expressões de violência. Nessa análise, destacamos, à luz da teoria crítica da sociedade, alguns elementos que nos permitem refletir acerca dos mecanismos que contribuem para fomentar a agressividade, a violência e a barbárie entre os homens.

3.6 *Bullying*: tipos e relação com a indisciplina

No decorrer deste capítulo, vimos que o *bullying* pode se manifestar de várias formas, assumir múltiplas características quanto ao tipo ou modalidade: tapas, chutes, pontapés, empurrões, isolamentos, xingamentos, calúnias e difamações. Tendo em vista essa multiplicidade de formas ou tipos, a literatura que estuda o fenômeno considera basicamente três formas nas quais a agressão se manifesta: a forma direta, a indireta e o *cyberbullying*.

O *bullying* direto pode ser tanto verbal quanto físico e ocorre quando o alvo é atacado ou agredido diretamente. Fazem parte deste tipo os apelidos cruéis que magoam, causam dor, angústia e sofrimento; as agressões físicas em geral, como tapas, pontapés, empurrões e socos; as diferentes formas de assédio moral, os roubos ou danos aos pertences, as ofensas ou as agressões verbais que causam constrangimento naqueles que sofrem e as ameaças por motivos banais. Ainda de acordo com a literatura, esses atos são cometidos com maior

frequência por estudantes do sexo masculino (Blaya, 2006; Fante, 2015; Olweus, 2006; Prudente, 2015), em uma proporção quatro vezes maior em relação às do sexo feminino.

O *bullying* indireto compreende as atitudes ou comportamentos que denotam indiferença ou descaso com relação ao alvo e que invadem e mancham a sua reputação, “espalhando boatos negativos e maliciosos a seu respeito. É o tipo mais difícil de identificar, pois dificilmente se pode provar quem iniciou os boatos” (Carpenter & Ferguson, 2011, p. 42). Ademais, há também as atitudes de desprezo, calúnias, difamações e atos que se caracterizam pela exclusão do outro como parte do grupo. Nesse caso, é comum os alvos serem rejeitados em grupos de trabalhos escolares e nunca receberem convites para participar de festas ou eventos dentro ou fora do ambiente escolar.

Além dos tipos citados, temos ainda o *cyberbullying*. Conforme mencionado anteriormente, este diz respeito ao *bullying* virtual, praticado com o auxílio da internet ou das mídias digitais, especialmente os celulares. Dada a sua ubiquidade, o seu caráter anônimo e o seu efeito instantâneo, o *cyberbullying* pode conduzir a vítima a um estado de perturbação permanente (Fante, 2005, 2015; Prudente, 2015), uma vez que esta prática tende a garantir a acessibilidade ao público em geral e o anonimato de quem a executa, o autor, além da impunidade devido ao medo sentido pela vítima de eventuais represálias por parte do agressor. As modalidades mais comuns deste tipo de agressão são os “e-mails, os *chats* de sala de bate-papo, postagem em *websites*, mensagem de/ou para um telefone celular (*mobile bullying*)” (Prudente, 2015, p. 141).

Essa breve exposição acerca dos tipos ou formas de manifestação do *bullying* já indica alguns elementos que nos permitem refletir sobre as possíveis relações que estes assumem com a indisciplina. A compreensão dos contextos em que ocorrem as ações de *bullying* favorece uma intervenção efetiva da instituição escolar nos diferentes casos em que se manifestam, pois um tapa, um xingamento, um apelido dito de forma espontânea e recíproca ou uma brincadeira entre os adolescentes podem significar muitas coisas, entre as quais o *bullying*. Por isso, a compreensão do contexto e, sobretudo, das reações que envolvem os protagonistas, é fundamental para a análise do fenômeno.

É sabido que, para muitos docentes, existe uma certa dificuldade na identificação dos comportamentos que diferenciam, conforme destacamos no capítulo 1, a incivilidade, a indisciplina e a violência. Podemos acrescentar ainda as dificuldades em distinguir as brincadeiras dos atos de constrangimento ou de agressão, característicos do *bullying*. Nesse sentido, cabe perguntar: quais as principais implicações que as indistínções em torno desses

fenômenos podem trazer para a instituição de ensino e quais as consequências, podem ter na vida dos estudantes?

Se a indisciplina diz respeito às transgressões das normas definidas pela escola, em particular aquelas que permitem a efetivação do trabalho pedagógico (Amado & Freire, 2002; Blaya, 2006; Estrela, 1986, 1992, 2005; Parrat-Dayana, 2011), a violência ou a delinquência se referem a um conjunto de comportamentos que extrapolam o âmbito escolar, uma vez que “transgride a ordem jurídica de uma sociedade” (Estrela, 2005, p. 12).

Dessa forma, com base em outros estudos (Abramovay & Rua, 2002; Blaya, 2006; Charlot, 2002; Debarbieux, 2006), podemos considerar que, entre os atos de indisciplina e os de violência propriamente dita, existe uma variedade de comportamentos que, de um modo geral, transgridem as normas da convivência, sendo assim denominados por alguns autores como “microviolências” (Debarbieux, 2006) ou simplesmente “incivildades” (Charlot, 2002). Por sua vez, o *bullying* estaria inteiramente situado no polo da violência, guardadas as suas especificidades e características.

Feitas as considerações acima, podemos concluir que as indistincões entre as questões, tais como as que foram levantadas, podem conduzir a sérios equívocos. Se as agressões verbais ou físicas, atitudes características do *bullying*, são tomadas e tratadas como indisciplina, dispensando às ocorrências apenas um corretivo contra quem as praticam, como fica a situação de quem sofre as agressões? Como estariam protegidos dos ataques? Enfim, como intervir, por um lado, de forma segura e eficaz na resolução de um problema relacionado às agressões quando este é confundido com brincadeiras ou com atos indisciplinados? Podemos indagar, por outro lado, o mesmo aspecto no que diz respeito às ações de indisciplina. Se tais ações são confundidas ou tratadas como ocorrências de *bullying* ou de quaisquer outras formas de agressão, de que modo a escola poderia intervir de maneira igualmente eficaz na resolução, na prevenção e na correção dos problemas disciplinares?

Procurando aprofundar e ampliar a análise em torno destas e de outras questões acerca do *bullying*, voltamos a refletir sobre a formação do indivíduo à luz da teoria crítica. Finalizaremos o capítulo retomando as análises feitas por Horkheimer e Adorno (1973) acerca da autoridade e de sua importância no processo de constituição da personalidade.

No combate ao *bullying*, assim como no enfrentamento da indisciplina, não existem receitas prontas, mas ingredientes a combinar. O que torna extremamente limitada a possibilidade de erradicar a barbárie, no sentido que Adorno deu à palavra, bem como a indisciplina no meio escolar, são as condições objetivas, sociais, políticas e econômicas contra as quais não há receita infalível ou cem por cento eficaz, uma vez que a formação social

dominante é essencialmente violenta. O que a escola pode e deve fazer é resistir, é refletir sobre suas causas, propondo ações e intervenções preventivas e desenvolvendo mecanismos para evitar que a violência se naturalize como prática comum entre os alunos. É necessário um trabalho contínuo de reflexão voltado para a sensibilização e para a tolerância, tendo em vista uma educação contrária à sociedade unidimensional, nos termos colocados por Marcuse (2015); uma educação a contrapelo, na perspectiva benjaminiana (Benjamin, 1994), ou mesmo uma educação para resistência e voltada à ampliação da experiência e à sensibilidade, conforme sugerem Adorno, (1995a) e Horkheimer (1963).

Adorno (1995a) entende como prioridade, na tarefa educacional, refletir sobre as condições que geram a barbárie e, ao mesmo tempo, a sua aceitação entre os homens ditos civilizados. O autor entende por barbárie:

algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização. (p. 155)

Ao meditar sobre o lugar e o sentido que os termos civilização e barbárie assumem no pensamento de Adorno, Cohn (2004) analisa um dos pequenos fragmentos e máximas do livro *Minima Moralia*, no qual Adorno apresenta uma reflexão sobre “a dialética do tato”. Para Cohn, o termo tato pode ser traduzido por civilidade:

Pois é disso que se trata: para além do refinamento, ou do gosto, a civilidade manifesta-se, no texto de Adorno (sobretudo quando lido junto com os demais), como antes de mais nada, respeito ao outro, exercício espontâneo e autônomo da dignidade humana sem imperativo categórico, com bases históricas materiais. (pp. 82-83)

Na mesma chave interpretativa, Cohn (2004) resgata a afirmação de Horkheimer de que “os homens só se tornarão humanos quando deixarem de atormentar os animais . . . isso envolve a questão fundamental da articulação dos direitos universais com as responsabilidades locais” (p. 84). Com relação à responsabilidade, o autor considera que esta, “como instância da civilização representa, sobretudo, a oposição à indiferença. E, com isto, chegamos à questão da barbárie. Pois o que se defende aqui é que a indiferença é a forma contemporânea da barbárie” (p. 84).

Pensar essas questões no horizonte das manifestações de violência em meio escolar implica uma série de questionamentos, dúvidas e interrogações. Nesse sentido, muito se fala, com base em estudos sobre a violência – em particular os que são inspirados em Charlot (2002) e D’Aurea-Tardele & Paula (2009) –, de violência *na* escola, *da* escola e *à* escola.

Acreditamos que essas dimensões da violência têm seus pesos e merecem ser discutidas e compreendidas; entretanto, não devemos esquecer a dimensão social do problema. Ao explicá-lo unicamente por meio de causas internas à instituição, corremos o risco de realizar uma análise parcial ou mesmo abstrata do fenômeno, uma vez que “essa distinção pode atribuir à ‘violência da escola’ uma ausência de relação com a sociedade que não é real, pois o que a escola valoriza ou não, seus objetivos e métodos não são plenamente determinados por ela” (Crochík, 2012, p. 214).

Dessa forma, julgamos que o processo de dominação e exploração que caracteriza o sistema econômico vigente impacta as relações sociais, as formas de sociabilidade, a cultura e, conseqüentemente, as instituições, incluindo a escola. Horkheimer (1994), criticando o regime capitalista em seu apogeu, apresenta o seguinte diagnóstico:

O sistema capitalista na sua fase atual é a exploração organizada em escala universal. Sua manutenção é condição de sofrimentos infinitos. Na realidade, esta sociedade possui meios humanos e técnicos para suprimir a miséria em sua forma material mais grosseira. Nós não conhecemos nenhuma época onde esta possibilidade tenha existido como atualmente, em tais proporções.³³ (p. 32, tradução nossa)

Fica clara, nas colocações do autor, a crítica contundente ao sistema capitalista em sua fase atual e ao seu aspecto contraditório. Horkheimer (1994) acrescenta que a maior dificuldade para a realização de uma sociedade justa e igualitária “é o sistema de propriedade”³⁴ (p. 32), ou seja, o simples fato de uma imensa maioria trabalhar incansavelmente em benefício “de uma pequena camada de exploradores”³⁵ (p. 32). Esta é uma das razões que pode explicar ou ajudar a compreender o clima de violência e barbárie que reina nas sociedades contemporâneas, uma vez que: “Toda a economia política oficial, as ciências humanas e a filosofia, a escola, a igreja, a arte e a imprensa consideram como tarefa essencial dissimular, minimizar, deformar ou negar esse monstruoso estado de coisas”³⁶ (p. 32, tradução nossa).

É justamente contrapondo-se aos aspectos apontados por Horkheimer que a escola pode atuar, apesar desses “tempos sombrios” – com a lei da mordança, a escola sem partido, as perseguições à liberdade de cátedra, a destituição do notório saber, a patrulha anticomunista.

³³ “Le système capitaliste dans sa phase actuelle, c’est l’exploitation organisée à l’échelle universelle. Son maintien détermine des souffrances incommensurables. Cette société possède en réalité les moyens humains et techniques de supprimer la misère dans sa forme matérielle la plus grossière. Nous ne connaissons aucune époque où cette possibilité ait existé comme aujourd’hui, dans de telles proportions.” (p. 32).

³⁴ “C’est le système de la propriété” (p. 32).

³⁵ “D’une petite couche d’exploiteurs” (p. 32).

³⁶ “Toute l’économie politique officielle, les sciences humaines et la philosophie, l’école, l’Eglise, l’art et la presse considèrent comme tâche essentielle de dissimuler, de minimiser, de déformer ou de nier ce monstrueux état de fait.” (p. 32).

Adotando a resistência como uma das formas de luta, a instituição escolar estaria efetivamente desvelando as formas dissimuladas de compreensão social e promovendo condições para consolidar o pensamento crítico e reflexivo. Educar na ética, promover a reflexão e a autorreflexão, bem como adotar mecanismos que permitam aos alunos resistirem às formas contemporâneas de barbárie, são ações que cabem à escola promover.

O trabalho de conscientização e de intervenção escolar no combate ao *bullying* é essencial. A intervenção exige, muitas vezes, esforço por parte da instituição no sentido de interpretar os sinais deixados pelos protagonistas deste tipo de violência. Se, do lado das vítimas, o silêncio pode ser praticado em razão do medo e das ameaças que sofrem, do lado do agressor, tratar-se-ia do silêncio desdenhoso e cúmplice da violência, embora, em alguns casos, atos ou atitudes de violência possam assumir diferentes configurações, sendo uma delas a própria dinâmica da formação de grupos.

Não esqueçamos os mecanismos de identificação tão bem descritos por Adorno (1995a) para compreender, entre outras questões, não apenas a formação do eu, mas também os fenômenos de massa, a formação de grupo e o papel do líder como objeto de imitação. Trata-se, portanto, de um processo de desindividualização ou de enfraquecimento do sujeito, que abdica de seu pensamento para aderir aos imperativos do grupo, personificados no líder. Nomeado de “identificação mimética”, este fenômeno destaca-se, por um lado, como “fundamental nas modernas democracias de massa. Por meio da indústria cultural, os indivíduos se identificam mimeticamente com os atores e atrizes populares, e através deles com o sistema social como um todo” (Rouanet, 2010b, p. 14). Por outro lado, é bom ressaltar, como nos lembra Crochík (2005) ao refletir sobre o ensaio “Educação após Auschwitz”, que “se no nazismo houvesse identificação entre algoz e vítima, não haveria nem um, nem outro” (p. 25).

É objetivo da educação escolar, portanto, colocar como um dos propósitos de sua ação, por um lado, a crítica ao existente e, por outro, a denúncia aos mecanismos de desumanização que atingem os indivíduos. Com relação ao primeiro elemento, Adorno (1993) constata que “o traço característico desta época é que nenhum ser humano, sem exceção, é capaz de determinar sua vida num sentido até certo ponto transparente, tal como se dava antigamente na avaliação das relações de mercado” (p. 31). Com relação ao processo de desumanização que gera o individualismo, cuja base é a frieza, o autor observa que “a atomização não está em progresso apenas entre os seres humanos, mas também no interior de cada indivíduo, entre as esferas de sua vida” (p. 114).

Dado o processo de dessubjetivação, desumanização e indiferença, a relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo entra em curto-circuito e produz, frequentemente, indesejáveis efeitos colaterais. Um desses efeitos são as atitudes preconceituosas e racistas que se manifestam, no caso do *bullying*, por meio dos xingamentos, das ofensas morais, dos apelidos e de outras atitudes denominadas agressões verbais. O mais grave nessas atitudes é que estas tendem a ser tomadas como um mal menor, até mesmo como “brincadeiras”, como se verifica frequentemente no *bullying*. Nesse caso, indagamos se não seria um equívoco perigoso preterir as agressões verbais em comparação às agressões físicas, pois não se trata de compará-las, uma vez que cada ato contra o semelhante é único e intransferível, e ninguém será capaz de se colocar no lugar do outro para, efetivamente, descrever a intensidade e a dimensão de sua dor.

Não seria exagero afirmar que, em uma sociedade altamente competitiva, que valoriza o desempenho, a *performance* e a força como critérios de seleção, a eleição do mais fraco como alvo ou objeto de dominação é a regra. Sem dúvida, a agressão ao mais fraco é algo que acompanha a nossa história, em particular sob a lógica do modo de produção capitalista, inscrevendo na consciência dos homens o mesmo zelo com que o “darwinismo social” fez do individualismo o sentido da vida. Nesse sentido, Rouanet (2010a) escreve:

O darwinismo gerou o chamado darwinismo social, que enfatizava o individualismo e a competição extremada e advogava o *laissez-faire*, opondo-se à intervenção do Estado. Os capitalistas mais competentes tinham um “diferencial” com relação aos outros, e essa vantagem relativa fazia com que fossem favorecidos pela seleção natural, agindo através do mercado. (p. 382)

Fica claro na citação acima que um dos aspectos essenciais da sociedade capitalista é, de fato, a competição. Se o princípio que rege a competição é a guerra de todos contra todos, uma sociedade ancorada nele só conhece o individualismo. Dessa forma, Horkheimer (2000), em seu ensaio “Atualidade de Schopenhauer” mostra, com o episódio da fuga de jovens do Leste Europeu para o mundo ocidental, como a felicidade foi substituída pela tristeza, uma vez que, conforme ele conclui, no liberalismo econômico a solidariedade não tem lugar:

A estrutura implacável da eternidade poderia gerar a comunhão dos desamparados, do mesmo modo que a injustiça e o terror na sociedade geram como consequência a solidariedade dos que opõem resistência. Os jovens foragidos do Leste, que nos primeiros meses são felizes, porque reina a liberdade, finalmente se tornam tristes, porque não existe amizade, têm experiência do que digo. Com o terror, pelo qual se uniram para opor resistência, desaparece também a felicidade³⁷. (p. 56, tradução nossa)

³⁷ “La estructura inmisericorde de la eternidad podría generar la comunión de los desamparados, del mismo modo que la injusticia y el terror en la sociedad generan como consecuencia la solidaridad de los que oponen resistencia. Los jóvenes huidos del Este, que en los primeros meses son felices porque reina la libertad, pero finalmente se vuelven tristes porque no hay amistad, tienen experiencia de lo que digo. Con el terror, por el que se unieron para oponerle resistencia, desaparece también la felicidad.” (p. 57).

Com isso, depreendemos que um modelo de sociedade que prioriza a competição é pouco propício às formas de convivência, tais como as que se baseiam na amizade, no respeito e na solidariedade. Esse modelo torna-se refratário às formas de solidariedade, cooperação e responsabilidade com relação ao outro. Conforme já destacamos, a questão da responsabilidade dirigida à alteridade torna-se, no contexto da sociedade de massas – com o advento das mídias digitais, ou das redes sociais, com que a maior parte de adolescentes se comunica –, um aspecto que merece ser melhor explorado. São múltiplas e frequentes as manifestações de preconceito, violência, descaso, agressão ou mesmo de *bullying* praticadas no mundo virtual, onde a presença do outro é deletável e está sujeita a um mero clique.

Em todo caso, quem acaba sofrendo o efeito indesejável destas e de outras ações violentas são, geralmente, os adolescentes mais frágeis, menos capazes de se defender. Como sabemos, o atributo fraqueza consta nas definições ou caracterizações do *bullying*, indicando tratar-se de uma relação na qual o mais forte tende a submeter e dominar o mais fraco. Mais uma vez, o que se destaca nessas formas de comportamento é a apologia à força, isto é, a primazia do mais forte em relação ao mais fraco justifica a destruição deste por aquele.

Adorno (1993), no aforismo 123 de *Minima Moralia*, reconhece em certas atitudes, tais como a que presenciou em sua infância, quando um de seus colegas de classe teria sido atacado por outros, traços que caracterizam justamente aqueles que empregam a força, valendo-se da violência contra os mais frágeis ou indefesos. O autor escreve:

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 de que na minha infância – a pré-história dele – eu havia sido dispensado até segunda ordem. Os cinco patriotas que se precipitaram sobre o 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 torturaram prisioneiros? (p. 169)

Comentando a citação acima, Crochík et al. (2014) sublinham que, se por acaso fosse coerente denominarmos de *bullying* situações como “a descrita por Adorno, então, esse fenômeno não deveria nos preocupar somente pela violência mediata ou imediatamente gerada sobre a vítima ou sobre a possível ‘vingança’” (p. 116). Além disso, os autores consideram inócua a atitude de responsabilizar apenas a escola ou a família pela ocorrência do *bullying*, e salientam que “a preocupação deveria também se voltar para a sociedade que enseja esse fenômeno” (p. 116).

De acordo com essas considerações, é possível indicar como tendência a eleição do fraco como o principal alvo de agressões, especialmente do *bullying*. Conforme já analisamos, o par forte-fraco compõe o perfil mais comum na prática deste tipo de violência, sendo o forte aquele que executa a ação, e o fraco é aquele que sofre o ato violento. A posição inferiorizada, frágil, submissa e amedrontada despertaria a tendência agressiva de indivíduos aptos a dominar os seus alvos. Em *Dialética do esclarecimento*, os autores afirmam:

Quem está inferiorizado atrai sobre si o ataque: o maior prazer é humilhar aqueles que já foram golpeados pelo infortúnio. Quanto menor o risco para quem estiver em posição de superioridade, mais tranquilo o prazer proporcionado: é só diante do desespero total da vítima que a dominação fica divertida e triunfa com o abandono de seu próprio princípio, a disciplina. O medo que não ameaça mais explode na risada efusiva, expressão do endurecimento interior do indivíduo e que ele só libera verdadeiramente na coletividade. (Horkheimer & Adorno, 1985, pp. 106-107)

O primeiro trecho da citação, em particular, é bastante provocativo, uma vez que o contrário deveria ser tomado como princípio, ou seja, sentir prazer em humilhar quem já se encontra arruinado ou enfraquecido pelo destino jamais deveria ser tomado como motivo de prazer ou glória, mas como fonte de covardia. Destruir quem já está enfraquecido não é virtude ou mérito, mas covardia. A esse respeito, Matos (2015a) observa que: “Na linhagem grega e de Montaigne, vencer um vencido não é coragem, mas covardia. ‘O homem corajoso e virtuoso pelo contrário perdoa o inimigo que ele venceu, enquanto o covarde o massacra quando ele está sem defesa’” (p. 251).

É justamente esse espírito de solidariedade e de repúdio à violência que a educação deve e pode, em seu sentido formador, promover e ensinar nas escolas, criando ações que estimulem a reflexão com vistas a desbarbarizar a sociedade, pois “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, 1995a, p. 117).

Entendemos que o processo de desbarbarização, indicado por Adorno, consiste em medidas que vão desde a formação no sentido estritamente acadêmico até as formas mais simples, porém, não menos importantes, de convivência entre os alunos. Aliás, é especialmente desse convívio regado pela paz e por princípios de uma ética comunicativa que a humanidade se encontra carente, pois chegamos ao ponto em que:

Perguntar como alguém está, algo que não é mais um mandamento da educação nem é esperado, torna-se uma espécie de sondagem ou uma agressão; o silêncio acerca de assuntos delicados torna-se indiferença vazia a partir do momento em que nenhuma regra indica mais aquilo que convém ou não convém falar. Os indivíduos começam, então, não sem motivo, a reagir também com hostilidade ao tacto . . . aquele que é cortês corre o risco de ser tratado como descortês, porque faz uso da cortesia como um privilégio ultrapassado. (Adorno, 1993, p. 30)

Cumprimentar ou responder à saudação de alguém, agradecer ou dizer um “por favor”, são gestos praticamente banidos ou pouco valorizados e que a educação pode atualizar na formação dos alunos desde a primeira infância, passando pela adolescência até a juventude, uma vez que a indiferença em relação ao semelhante, alimentada pelas mídias e pelas formas de convivência superficiais, é contrária à ideia, por exemplo, de hospitalidade. Basta notar o modo como as pessoas têm ocupado os espaços públicos, com os olhos fixos nos celulares e os ouvidos ocupados com os *phones*. Lembramos que uma das regras para quem frequenta o metrô de São Paulo, por exemplo, sempre foi a de evitar olhar para os outros de forma prolongada, pois tal atitude poderia despertar hostilidade. Aliás, a questão da fisionomia do cidadão, que inclui o olhar - ver e ser visto -, bem como as nuances da audição, também foi tema de interesse e dos estudos de Benjamin (1989) sobre a condição do indivíduo com o surgimento da grande metrópole, em especial com o advento dos meios de transporte coletivo. Recorrendo a uma citação de Simmel, Benjamin (1989) afirma que:

As relações entre os seres humanos nas grandes cidades . . . são caracterizadas por uma preponderância marcada da visão sobre a audição. E isso. . . antes de tudo, por causa dos meios públicos de comunicação. Antes do desenvolvimento que, no século XIX, tomaram os ônibus, as estradas de ferro e os bondes, as pessoas não tinham a ocasião de poder ou de dever se olhar reciprocamente durante minutos ou horas seguidas sem se falarem. (Simmel, n.d., citado por Benjamin, 1989, p. 207)

Com base nas considerações acima, supomos, ironicamente, que o problema do olhar e da audição na atualidade estão resolvidos, uma vez que, em qualquer local público ou privado, as pessoas parecem completamente entretidas ou absorvidas consigo mesmas, com seus aparelhos eletrônicos, respondendo *e-mails*, mensagens no WhatsApp ou simplesmente ouvindo músicas, com o olhar e a audição ausentes do contexto em que se encontram. Tais posturas, incorporadas de modo exacerbado ao estilo de vida contemporâneo, acabam reforçando atitudes de isolamento, individualismo e indiferença, atitudes que colaboram para consolidar, conforme já ressaltamos, a frieza, distanciando cada vez mais as pessoas.

A situação de agressão a que muitos adolescentes são expostos em decorrência do *bullying* - e o medo de relatar a um adulto, por causa das ameaças – acaba por mantê-los em grande sofrimento (Kehl, 2015). Isso é válido também para aqueles que testemunham casos de *bullying* entre os colegas, pois relatar a outrem um episódio testemunhado de violência não é uma ação simples. Muitas vezes, esses adolescentes sentem-se pressionados ou desafiados e, dessa forma, “são confrontados a situações em que os pares os desafiam”³⁸ (Corea &

³⁸ “Ellos se enfrentan a situaciones en que los pares los retan, los presionan.” (Corea & Lewkowicz, 2013, p. 157).

Lewkowicz, 2013, p. 157). Esse fato expressa, conforme os autores, “experiências rituais muito violentas, quando as mudanças no crescimento já não estão antecipadas nem incentivadas pela instituição familiar, mas pelos pares” (p. 157).

Nesse sentido, Sibilia (2012), discutindo as questões em torno do *bullying* na escola e avaliando as consequências que essa prática assume no cotidiano escolar dos adolescentes, considera que:

Tanto os professores quanto os pais se tornam supérfluos nessas circunstâncias, por serem incapazes de antecipar tais situações, que ultrapassam o seu imaginário, ao passo que os próprios jovens o fazem e sofrem em consequência disso, carentes do amparo e da proteção que costumavam ser destinados à “infância inocente” de algum tempo atrás . . . Neles se esboçam tanto o relaxamento da investidura docente e paterna quanto a angustiante agressividade que pode ser expelida pelo olhar dos colegas de “confinamento” numa cultura que valoriza, de modo crescente e sem contrapesos, o aspecto físico e o desempenho visível de cada um, tanto para construir como para julgar quem se é. (pp. 154-155)

A valorização do aspecto físico e a compulsão à visibilidade - isto é, a tudo mostrar - tendem a se constituir como aspectos centrais da cultura contemporânea, forjando identidades, impondo modelos e ditando regras. Neste formidável, mas assustador e perigoso mundo das imagens, ninguém está a salvo, tampouco crianças ou adolescentes. A esse respeito, Barus-Michel (2011) escreve:

Os suportes de identificação são aparências ideais (*top-models*, estrelas), aparências que o sujeito deve copiar, reduzindo-se ao *status* de imagem. Recorre-se à cirurgia estética (*body-building*, silicone, botox) para remodelar o corpo a fim de fazer uma réplica daqueles corpos de sonho oferecidos à contemplação invejosa pelas revistas. A foto fornece o modelo e avalia o resultado. Os videogames permitem que o espectador intervenha no aspecto visual para se tornar um herói assustador e poderoso, desafiando todas as proibições; ele pode prolongar sua fantasia nos *role playing games* (RPG) e, às vezes, na vida real ao exportar a violência assassina que frequentemente é o atrativo principal. O processo então se inverte, é o filme que produz planos da vida real. Como mostrou a enquete de um programa do canal Arte, em maio de 2008, pré-adolescentes (12 anos) obstinam-se em reproduzir sequências pornográficas, sem desejo, sem prazer, pela *performance* técnica, imitando as posições e variando o número de parceiros.³⁹ (p. 30, tradução nossa)

³⁹ “Les supports d’identification sont des apparences idéales (top-models, stars) apparences dont le sujet doit se fair ele calque, se réduisant lui-même au statut d’image. On demande à la chirurgie esthétique (body-building, silicone, toxine butulinique) de remodeler le corps pour en faire une réplique de ces corps de rêve offerts à la contemplation envieuse par les magazines. La photo fournit le modele et évalue le résultat. Les jeux vidéo permettent au spectateur d’intervenir dans le jeu visuel pour en devenir um héros effrayant et puissant, bravant tous les interdits; il peut prolonger son fantasme dans des jeux de rôles et parfois dans la vraie vie em y exportant la violence meurtrière qui em fait le plus solvante l’attrait principal. Le processus s’inverse alors, c’est le film qui produit des plans de la vie réele. Comme le montrait l’enquête d’une émission de la chîne Arte, en mai 2008, des préadolescents (12 ans) s’acharnent à reproduire les séquences pornographiques, sans désir, sans plaisir, pour la performance technique, en mimant les positions et en variant le nombre des partenaires.” (p. 30).

São estes alguns exemplos do modo como as subjetividades estão sendo forjadas na atual cultura da imagem, em que a exposição e o desejo de visibilidade tornam-se um novo mandamento. Nessa cultura, a relação entre o eu e o outro torna-se cada vez mais instrumental, efêmera e descartável, sendo “necessária se fonte de satisfação, descartável se por alguma razão incômoda” (Oliveira, 2014). Portanto, as ideias de identidade e alteridade estão postas em questão, assim como igualmente estão as ideias autonomia e liberdade. Cabe considerar que:

A dinâmica pluridimensional, em virtude da qual o indivíduo alcançava e mantinha seu equilíbrio entre a autonomia e a heteronomia, a liberdade e a repressão, o prazer e a dor, deu lugar a uma dinâmica unidimensional, a uma identificação estática do indivíduo com seus semelhantes e com o princípio de realidade administrada. (Marcuse, 1998, p. 95)

A forma administrada que governa a sociedade de ponta a ponta também se manifesta no espaço escolar, e uma de suas expressões relaciona-se ao que Adorno (1995a) denominou “dupla hierarquia”. Criticando a maneira como a prática educacional se configura no interior do processo civilizatório, em particular o modo como se dá a relação entre alunos e docentes, Adorno observa que, nesse processo de troca ou de enfrentamento entre professor e aluno, “triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com o seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional” (p. 110). O autor aponta, como evidência, “uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura” (p. 110). Nesse sentido, Adorno (1995a) afirma:

Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. (p. 111)

Seguindo esse raciocínio, Adorno (1995a) indica que o nazismo, inclusive, “explorou esta dupla hierarquia” (p. 111), mesmo fora da experiência escolar, quando “incitou a segunda contra a primeira” (p. 111). Podemos pensar que, na base dessas hierarquias, a competição figura como elemento central, sobretudo no capitalismo contemporâneo, que adota o culto do desempenho como garantidor de sucesso e ascensão social. O que estaria, portanto, na base dessa tensão entre as duas hierarquias sugeridas por Adorno seria a força física em detrimento da fraqueza corporal. Nesse aspecto, Crochík et al. (2013) ressaltam que:

A hierarquia estabelecida pela força sobre os mais fracos é propícia a uma sociedade que ainda beira à selva, à sobrevivência do mais apto; se, na sociedade humana emancipada, todos, mais do que sobreviver, devem ter uma vida digna de ser vivida, o combate àquela hierarquia deve ser sua base. (p. 143)

Salientamos que um dos objetivos desta tese é justamente verificar a conformação dessas duas hierarquias com algumas características indicadas por estudantes quanto aos perfis de alunos(as) que mais cometem *bullying* e indisciplina. Levando em conta essas indicações, procuramos também relacioná-las com as indicações ou com os comentários feitos pelos professores. Além desse dado, examinamos ainda a questão da autonomia ou da heteronomia perante a autoridade. O item a seguir, último tópico a compor a parte teórica deste trabalho, procura justamente examinar a questão da autoridade, revisitando este conceito à luz da teoria crítica, mostrando suas ambiguidades e contradições, bem como a sua importância no processo de formação do indivíduo.

3.7 Autoridade e formação do indivíduo

Refletir sobre a questão da autoridade implica apontar as contradições e limites que permeiam o conceito, além de discorrer sobre sua crise nas sociedades contemporâneas. A reflexão se torna ainda mais pertinente quando colocamos como objeto de estudo o problema da indisciplina e do *bullying* e quando traçamos como objetivo conhecer e problematizar questões concernentes à formação dos adolescentes, em particular a que se configura no interior dos estabelecimentos escolares. Nesse sentido, as reflexões acerca da autoridade se impõem de forma significativa.

Vimos, no decorrer deste trabalho, que as análises sobre a indisciplina escolar, a violência ou mesmo sobre o *bullying* remetem a questões de natureza social, que se traduzem de forma visível na formação do indivíduo, colocando para a escola novos problemas e grandes desafios, pois cabe à educação, entre tantas tarefas, a de promover a experiência formativa, justamente em um contexto histórico e social que tende a decretar o fim da experiência.

Longe de um mero saudosismo ou moralismo em sentido estreito, Benjamin destaca a autoridade quase oracular que o adulto dispunha para a formação do jovem, que se expressava no ato de aconselhar, de emitir uma palavra responsável ou um exemplo a ser seguido. Destaca-se, nesse processo, uma espécie de sabedoria concentrada na voz do adulto, que sabe recolher indícios, transformando o “infortúnio em boa sorte” (Benjamin, 1994). Assim, a experiência sempre teria sido comunicada de maneira “concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos” (p. 114). Não obstante, o autor questiona:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (p. 114)

Benjamin (1994) alude à Primeira Guerra Mundial como um acontecimento que, possivelmente, marca o declínio dessa experiência e, conseqüentemente, responde as questões levantadas pelo autor. Dadas as circunstâncias terríveis desencadeadas e presenciadas inclusive pelos soldados nas trincheiras, o autor considera que, naquele contexto, “já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (p. 115).

Pensando na atual cultura da imagem que privilegia o culto às celebridades e a propagação de modelos veiculados pela indústria cultural, surge a incômoda questão de como avaliar as influências desses modelos na formação dos indivíduos. Se no passado, apesar das críticas que seguramente podem lhe ser dirigidas, a experiência possuía um tronco comum, vinculado à responsabilidade conferida ao adulto, como aos pais, aos tios, aos avós e aos professores, na atualidade, essa responsabilidade tende a perder força e credibilidade, sendo paulatinamente substituída pela dos “figurões” da indústria cultural, cujo exemplo se exprime por meio do consumo, da performance espetacularizada e das formas hedonistas de ser e de habitar o mundo. Lembramos que Benjamin (1994) escreveu esse ensaio em um contexto histórico anterior ao surgimento das novas formas de mídia, dos computadores e da parafernália tecnológica disseminada em todos os lugares, incluindo nossas escolas e nossas casas, “abolindo qualquer pretensão dos mais idosos de lidar com a juventude invocando sua própria experiência” (Sibilia, 2008, p. 41). Basta pensar que, se em um período histórico anterior ao nosso,

‘Não confiar em ninguém com mais de trinta anos’ implicava uma espécie de rebeldia provocadora, hoje as empresas que lideram nosso mundo – especialmente nas florescentes áreas de publicidade, marketing e informática – costumam demitir seus servidores quando atingem essa idade. (Sibilia, 2008, p. 41)

Obviamente, os argumentos que justificam a atitude dessas empresas, na descrição da autora, não dizem respeito à “falta de experiência” (p. 41), mas ao desprezo atribuído à velhice em nome do elogio à eterna e “sacrossanta juventude” (p. 41). A “pobreza da experiência”, na expressão benjaminiana, consiste ainda na consolidação de um mundo cuja civilização tornou-se insensível à violência e “portadora de elevados índices de autodestruição” (Matos, 2004, p. 289). No ambiente escolar, o declínio dessa experiência também pode ser verificado, quer por meio das expressões de violência entre os alunos, quer

pela forma como se configuram as relações de muitos alunos com os adultos e mesmo destes com os estudantes, relações estas, pautadas, muitas vezes, por formas de agressividade, indiferença, intolerância e preconceito. Nesse sentido, refletir sobre as práticas de *bullying* e às relacionadas à indisciplina ou à violência, procurando diferenciá-las ou conceituá-las a fim de discernir suas diferenças e estabelecer as fronteiras que as separam, implica considerar, conforme já apontado, questões pertinentes à sociedade, à cultura e à forma como se exprime a sociabilidade contemporânea.

Os que têm familiaridade com os estudos que a teoria crítica desenvolveu acerca da autoridade conhecem as posições ou considerações de Horkheimer e Adorno (1973) sobre a família e o seu papel na formação do indivíduo. Sabemos que, para os autores, não se trata de dar aval a qualquer forma de autoridade, tal como a despótica ou autoritária, solidária da violência e da repressão, mas antes afirmar a necessidade de uma autoridade que desempenhe um papel central na formação e na consolidação de um ego fortalecido.

Assim, ao analisar a figura paterna no contexto da família patriarcal burguesa, Horkheimer (1990) tanto questiona como ressalta seu papel na constituição ou na formação do sujeito. Segundo o autor, essa figura representava o núcleo que consolidava a estruturação do indivíduo, uma vez que estava reservado ao pai um papel decisivo na adaptação dos filhos para a vida social. Sendo ele o provedor material, isto é, aquele que garantia o sustento da mulher e dos filhos, o pai poderia manter sobre eles um poder absoluto.

Para Horkheimer (1990), “o pai tem direito moral à submissão ao seu poder, não porque ele se mostre digno, mas ele se mostra digno porque é o mais forte” (p. 126). No entanto, se os filhos, por um lado, dentro de casa, conservavam-se alienados de suas liberdades e reduzidos à tutela paterna, a quem deviam obediência irrestrita, por outro, eles poderiam, na interpretação de Adorno, “enfrentar em comum e solidariamente a morte” (n.d., citado por Matos, 1993, p. 58). Nesse aspecto, a família apresenta uma função essencial para quebrar a frieza que caracteriza a sociedade moldada pela lógica da competição, do consumo e do sucesso a qualquer preço.

Cabe ressaltar que essas reflexões estão ancoradas em um conjunto de ideias que inclui o papel da família e a importância dessa instituição na constituição do superego, isto é, na formação do indivíduo. Refletindo sobre essas questões, Marcuse (1999) escreve:

O superego desprende-se de sua origem, e a experiência traumática do pai é superada por imagens exógenas. À medida que a família torna-se cada vez menos decisiva em dirigir a adaptação do indivíduo à sociedade, o conflito pai-filho também deixa de constituir o conflito modelo. . . . Os especialistas dos meios de comunicação com a massa transmitem os valores requeridos; oferecem o treino perfeito em eficiência, dureza, personalidade, sonho e romance. Com essa educação, a família deixou de estar em condições de competir. Na luta entre as gerações, os lados parecem ter sido trocados: o filho é que sabe; é ele quem representa o princípio maduro de realidade contra as obsoletas formas preconizadas pelo pai. (p. 97)

Nessa perspectiva, é justamente a ideia de autoridade que é posta em questão, uma vez que as transformações no plano econômico, cultural e político modificam as relações entre pais e filhos, alterando as relações de autoridade em um sentido frequentemente oposto à ideia da autonomia. Logo, o problemático nesse processo não são meramente as transformações em si, mas os mecanismos que tendem a substituir as antigas formas de autoridade, em particular aquela inscrita na família, por outras alheias à formação do indivíduo, como indica Marcuse.

Pensando em questões, por exemplo, vinculadas à disciplina e à forma como estas se desenham nas relações entre pais e filhos, Frenkel-Brunswik (1950/1965), além de reconhecer a importância decisiva que a autoridade dos pais desempenha na vida da criança, comprova por meio de pesquisa empírica que o modelo dessa autoridade também é um fator relevante, pois o modo como os pais “encaram os problemas de disciplina deve assumir importância decisiva nas formações de atitudes face à autoridade”⁴⁰ (p. 357). Assim, sendo este um dos aspectos centrais do nosso estudo - compreender ou caracterizar os perfis dos alunos considerados indisciplinados e/ou que mais cometem agressões contra colegas, levando em consideração a questão da autonomia perante a autoridade escolar -, julgamos pertinente as colocações feitas por esses autores.

Consideramos ser útil trazer, também, as contribuições de Frenkel-Brunswik (1950/1965) acerca dos modelos de disciplina exercidos pelos pais, uma vez que modelos semelhantes podem ser pensados em analogia com os que se desenvolvem no ambiente escolar. Assim, nos estudos sobre “La Personalidad Autoritaria”⁴¹, realizados nos anos de 1960, nos Estados Unidos, a autora faz referência a dois modelos de disciplina a que alguns dos sujeitos entrevistados teriam sido submetidos quando criança. Um desses modelos dizia respeito à disciplina como “*vis major*”, como força exterior à criança, à qual simultaneamente deve submeter-se. Os valores impostos são primordialmente próprios da sociedade adulta”⁴² (Frenkel-Brunswik, 1950/1965, p. 357). Trata-se, portanto, de uma disciplina imposta pela

⁴⁰ “encaran los problemas de la disciplina debe de tener importancia decisiva en la formación de las actitudes hacia la autoridad” (p. 357).

⁴¹ *A Personalidade Autoritária*.

⁴² “‘*vis major*’, como fuerza exterior al niño, a la simultaneamente debe submeterse. Los valores impuestos son primordialmente los propios de la sociedad adulta (p. 357).

força, cujo sentido seria inacessível à compreensão da criança em formação. O segundo modelo, em oposição ao anterior, permitiria compreender o significado e a importância das regras, uma vez que “convida à cooperação e à compreensão por parte da criança, a quem oferece a oportunidade de assimilá-la”⁴³ (p. 357). Em referência aos dois modelos mencionados, a autora considera que estes estariam relacionados:

com a diferenciação entre uma disciplina ameaçadora, traumática e esmagadora, e outra assimilável, e, portanto, não destrutiva do eu (Categoria 11). O primeiro tipo de disciplina força a criança a submeter-se e a entregar seu eu, com o qual se obstaculiza seu desenvolvimento. O segundo, contribui para o desenvolvimento do eu; poderia comparar-se a uma terapia na qual o encarregado de administrá-la se converte em aliado do eu do paciente, ao qual ajuda a dominar o seu id. Esta segunda classe de disciplina parece condição importante para o desenvolvimento de um superego internalizado, pelo que resulta fundamental para a formação de uma personalidade não preconceituosa⁴⁴. (p. 358)

Vemos, portanto, que as análises acerca da família põem em evidência a importância da autoridade, menos no sentido de um saudoso retorno ao lar tradicional e patriarcal e mais na perspectiva da constituição da personalidade. Além disso, as mesmas análises procuram questionar a legitimidade dos substitutos da antiga autoridade, pois se observarmos com atenção o que se passa em nossas sociedades, perceberemos com clareza o que de fato vem ocupando o espaço deixado vazio, quer pela autoridade paterna ou materna, quer pela autoridade docente.

Se no passado a educação se caracterizou, entre outros aspectos, por uma espécie de “sadismo pedagógico”, confinando o aluno em um espaço de disciplina a fim de conformá-lo às regras da instituição, a atualidade da prática educacional parece marcada por uma pedagogia impotente na tarefa essencial da escola, que seria o ensino e o aprendizado voltado para a formação do espírito. Benjamin (1995) já questionava o papel das instituições de ensino - em particular a universidade -, onde, segundo ele, se perseguiram interesses imediatistas e pragmáticos, em vez da busca pela formação e emancipação dos estudantes.

Assim, a educação deve cultivar, como uma de suas metas, a luta permanente contra qualquer tipo de dominação, salvo aquela que visa preservar o conjunto de experiências concorrentes para a emancipação do gênero humano. A esse respeito, Benjamin (1995), no

⁴³ “invita a la cooperación y comprensión por parte del niño, a quien brinda la oportunidad de asimilarla.” (p. 357).

⁴⁴ “La distinción arriba descripta está relacionada con la diferenciación entre una disciplina amenazante, traumática abrumadora, y otra asimilable, y por lo tanto no destructiva del yo (Categoria 11). El primer tipo de disciplina fuerza al niño a someterse y a entregar su yo, con lo cual se obstaculiza su desarrollo. El segundo, contribuye al crecimiento del yo; podría compararse a una terapia en la cual el encargado de administrarla se convierte en aliado del yo del paciente, al cual ayuda a dominar su id. Esta segunda clase de disciplina parece condición importante para el desarrollo de un superyó internalizado, por lo que resulta fundamental para la formación de una personalidad no prejuiciosa.” (Frenkel-Brunswik, 1950/1965, p. 358).

fragmento “A Caminho do Planetário”, ao discutir o tema da dominação na perspectiva da ciência e da técnica, observa:

Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? (p. 69)

Fica claro, nessa passagem, o esforço em atribuir à educação um sentido emancipatório, pois sua meta deve pautar-se não na dominação das crianças, mas na construção de um incansável projeto voltado para a formação da consciência e para o exercício da liberdade. Seu objetivo é abolir as formas de dominação que oprimem as crianças, pois, como vimos, o que se deve dominar é tão somente o modo como se “ordenam as relações entre as gerações”, isto é, o conjunto de saberes e experiências acumulados.

Sabemos, contudo, que a complexidade que permeia a questão da autoridade não se esgota somente na reflexão apresentada, pois acreditamos que a multiplicidade de conflitos diagnosticados na escola, muitos de natureza agressiva, também pode ser explicada a partir da perspectiva da falência dos modelos de autoridade, que tendem a ser substituídos, sorrateiramente, por outros modelos totalmente alheios ao desenvolvimento do indivíduo.

Stiegler (2008b) cita, em uma de suas reflexões, o modo escandaloso como determinadas campanhas publicitárias dirigidas às crianças têm se voltado à manipulação dos interesses infantis. Uma dessas campanhas mostra dois cartazes apresentando a figura de um pai diante de seu filho e a de um avô diante de seu neto, em que os adultos representam a maioria e as crianças representam a minoridade, por quem os primeiros deveriam ser responsáveis. No entanto, em vez de reforçar tal responsabilidade, a publicidade simplesmente ridiculariza tanto a figura do pai quanto a do avô, conferindo a estes um comportamento pueril, tornando-os risíveis diante das crianças.

A mensagem impressa nos dois cartazes revela, segundo Stiegler, que “o que é expresso com todas as letras é que nossas crianças merecem algo melhor que isso – com o termo ‘isso’ designam o pai e o avô”⁴⁵ (2008b, p. 17, tradução nossa). No caso em questão, a “moral” da publicidade enfraquece, ridiculariza e até mesmo destrói os referenciais de autoridade, bem como o que se denomina “processo de identificação primária” (Freud, 2011), sem o qual não há consolidação de um ego fortalecido.

⁴⁵ “qui y est imprimée en toutes lettres, est que ‘nos enfants méritent mieux que ça’ – ça désignant ici le père et le grand-père.” (Stiegler, 2008b, p. 17).

Crianças, adolescentes e jovens tornam-se cada vez mais reféns de campanhas que, sob vários aspectos, promovem uma inversão de valores, permitindo confundir os referenciais de sociabilidade, implodir as hierarquias e destruir a cultura e a educação. Com efeito, a experiência como processo histórico, social e cultural torna-se empobrecida, processo este que, pouco a pouco, é substituído por um outro, de desenraizamento não apenas social, mas também subjetivo. Assim, em vez da promoção do chamado “cuidado de si”, o que se vê é a contínua expropriação de si em decorrência do declínio da experiência formadora (Benjamin, 1994).

Refletindo sobre esse processo à luz da relação entre pais e filhos, Adorno (1993) escreve que:

Na sociedade dos antagonismos, a relação entre gerações é também uma relação de concorrência, atrás da qual se localiza a violência pura e simples. Nos dias de hoje, porém, começa-se a regredir a um estado que não se caracteriza pelo complexo de Édipo, mas pelo parricídio. Faz parte dos crimes simbólicos dos nazistas liquidar anciãos Mesmo o espírito distraído, inconsequente e desconfiado de si mesmo dos mais velhos ainda é mais acessível que a estupidez escaldada do *júnior*... Com horror, somos forçados a reconhecer que já muitas vezes no passado, quando nos opúnhamos aos nossos pais porque defendiam o mundo, éramos porta-vozes de um mundo pior em oposição ao ruim. (pp. 16-17)

Na perspectiva do que acabamos de esboçar, notamos que as reflexões acerca da autoridade são essenciais na interpretação dos fenômenos analisados neste trabalho. No entanto, reconhecemos que a questão é complexa e cercada de múltiplas dimensões. Uma dessas dimensões remete às ideias de autoridade e de autoritarismo, sendo a primeira essencial para a formação do sujeito, e a segunda, repressora e pautada tão somente na tutela. Entretanto, como vivemos em uma sociedade essencialmente contraditória, as duas formas de autoridade nem sempre aparecem ou se manifestam de forma distinta. Ademais, há situações nas quais é preciso desvendar o “enigma da servidão voluntária” (Matos, 1993, p. 38), cuja questão consiste em saber: “Por que os homens escolhem livremente seus próprios opressores?” (p. 38).

Conforme detalhamos, as análises acerca da autoridade, bem como as interpretações sobre a disciplina apreendida no interior da família (Adorno, 1993, 1995a; Frenkel-Brunswik, 1950/1965; Horkheimer, 1990; Marcuse, 1999), feitas quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, isto é, apoiadas em dados empíricos, nos ajuda a compreender a importância delas na formação do sujeito. Nesse sentido, o modelo de educação que procuramos refutar e criticar é justamente aquele que se apoia na defesa de uma disciplina imposta, arbitrária e, frequentemente, incompreensível para os alunos, ou mesmo uma disciplina baseada em um modelo extremamente indulgente, cordato ou permissivo. Nesse

movimento, procuramos nos esquivar de abordagens ou de análises usualmente reféns de fracas polarizações entre uma postura radical que, direta ou indiretamente, culpa a escola e os professores pelos problemas decorrentes da indisciplina e da violência, e a que atribui os mesmos problemas tão somente a fatores de ordem externa, deixando de lado a responsabilidade que cabe aos educadores, isto é, à própria instituição escolar.

De modo geral, as questões tratadas neste último tópico articulam-se de forma direta com os demais aspectos expostos no decorrer desta reflexão, incluindo as ideias relacionadas ao conceito de experiência em Benjamin (1994), as de formação do indivíduo e as críticas elaboradas por Horkheimer e Adorno (1985), à indústria cultural, bem como as análises e críticas acerca da atual cultura da imagem, do consumo e do espetáculo. Com esses elementos, procuramos esboçar um conjunto de ideias e conceitos com o intuito de compreender as questões colocadas pela escola contemporânea, em particular o problema da indisciplina e do *bullying*.

4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nos itens abaixo detalhamos os objetivos, hipóteses, bem como o método e os procedimentos adotados para coleta e análise geral dos dados.

4.1 Objetivos e hipóteses da pesquisa

Com base nas considerações desenvolvidas até o momento, buscamos responder às seguintes questões: de que forma a (in)disciplina e o *bullying* são concebidos, compreendidos e retratados pelos gestores, pelos alunos e pelos professores no contexto escolar? Nas concepções desses sujeitos, trata-se de dois fenômenos distintos, indistintos ou relacionados? De que maneira estes se relacionam com o processo de conquista ou ausência de autonomia/heteronomia, o desempenho da autoridade e com a “dupla hierarquia”?

Partindo destas questões, propomos, como objetivo desta tese, compreender as concepções, os sentidos e as práticas atribuídos à indisciplina e ao *bullying*, procurando desvendar o modo como os dois fenômenos se expressam em duas instituições de ensino. Assim, com base nos relatos, caracterizações e, também, nas práticas e intervenções relacionadas pelos gestores e docentes à indisciplina e ao *bullying*, bem como nas caracterizações indicadas pelos estudantes do ensino fundamental II, especificamente das turmas de 6º e 9º anos, procuramos comparar as duas escolas, uma vez que uma delas é pública e a outra pertence à rede particular de ensino.

Baseado nesse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos, com as respectivas hipóteses:

Objetivo 1: Caracterizar e comparar o processo de gestão escolar vigente nas duas escolas - a saber, fatores essencialmente pedagógicos e burocráticos -, instituído e implementado por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), do regimento escolar e das falas, práticas e diretrizes dos gestores, ou seja, da direção e da coordenação, a fim de compreender o modo como esses atores caracterizam, distinguem e concebem as ocorrências de indisciplina e *bullying* e o modo como intervêm quanto a estas no âmbito das duas instituições.

Hipótese 1.1: Existem, entre os gestores das duas escolas, diferenças na maneira como interpretam os comportamentos de indisciplina e a prática do *bullying*, embora o reconhecimento da distinção entre os dois fenômenos ocorra de forma sutil nas duas instituições;

Hipótese 1.2: A prática vigente no interior dos dois estabelecimentos escolares, do ponto de vista das formas de intervenção, visa mais à correção dos atos de indisciplina e de *bullying* do que à sua prevenção.

Objetivo 2: Verificar e comparar as duas escolas quanto às práticas, as concepções, as características, os perfis de alunos considerados indisciplinados e agressivos e os estilos de intervenções atribuídos à indisciplina e ao *bullying* por professores, com vistas a caracterizar a maneira como os dois fenômenos são distinguidos, o perfil de autoridade desempenhado pelo docente e a ocorrência/frequência de indisciplina e de *bullying*.

Hipótese 2.1: Há, entre os professores das duas escolas, distintas formas de interpretar os problemas de indisciplina e de *bullying*, porém, a distinção conceitual entre os dois fenômenos ocorre de maneira sutil para todos os professores.

Hipótese 2.2: Há, entre os docentes das duas escolas, diferentes maneiras de intervir nos casos de indisciplina e de *bullying*, embora tais intervenções ocorram de modo estritamente corretivo.

Hipótese 2.3: Há, entre os professores das duas escolas, um ponto comum: o de que o aluno indisciplinado é o que mais atua nos casos de *bullying*.

Objetivo 3: Investigar e comparar o modo como as turmas de 6º e 9º anos das duas escolas diferenciam e caracterizam a indisciplina e o *bullying* quanto ao conceito, à ocorrência, à frequência e à forma como são atingidos por esses fenômenos.

Hipótese 3.1: Existe, para os alunos das duas escolas, uma distinção entre os atos de indisciplina e os de *bullying*, embora tal distinção seja mais reconhecida pelas turmas de 9º ano.

Hipótese 3.2: Existe, para os alunos das duas escolas, uma tendência em considerar os colegas que mais apresentam problemas de indisciplina como os autores de *bullying*.

Objetivo 4: Investigar e comparar o modo como as meninas e os meninos das duas escolas caracterizam a indisciplina e o *bullying* quanto aos exemplos, à frequência, às indicações e às autoindicações.

Hipótese 4.1: Existe, para os alunos das duas escolas e de ambos os sexos, o reconhecimento da indisciplina e do *bullying* como um problema frequente e majoritariamente praticado pelo sexo masculino.

Hipótese 4.2: Existem, nas agressões praticadas pelas meninas das duas escolas, aspectos de natureza mais relacional e social, ou seja, mais sutis e fáceis de serem ignorados.

Objetivo 5: Verificar e comparar as duas escolas com o intuito de saber se os atos de indisciplina e a prática de *bullying* estão relacionados com o desempenho escolar e com o desempenho em atividades físicas e esportivas dos alunos, isto é, com a questão da “dupla hierarquia”.

Hipótese 5: O aluno considerado indisciplinado e autor de *bullying* tende a apresentar mau desempenho nas atividades de sala de aula e bom desempenho nas atividades de educação física, enquanto o alvo deve ter o perfil oposto.

Objetivo 6: Verificar e comparar as duas escolas a fim de saber se a ocorrência da indisciplina e a prática do *bullying* têm relação com a conquista da autonomia e com a aceitação ou a rejeição da autoridade docente.

Hipótese 6: Os alunos considerados indisciplinados e que cometem *bullying* são os que apresentam maior dificuldade de se relacionar com a autoridade, sendo, portanto, os mais autoritários, podendo ou não apresentar autonomia perante a autoridade.

4.2 Método da pesquisa

Nos itens abaixo apresentamos a descrição geral dos instrumentos utilizados, bem como os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

4.2.1 Participantes

Com base nas colocações feitas até aqui e de acordo com os objetivos já mencionados, optamos por realizar a pesquisa em dois estabelecimentos escolares, ambos localizados na periferia do Município da Serra (ES), sendo um da rede particular de ensino – denominado, de forma fictícia, Colégio Josias Gomes – e o outro da rede pública de ensino municipal – denominado, de forma fictícia, Escola Bento II. A escolha das escolas se deu, uma vez que a intenção era compará-las, com base nas características dos bairros onde estão localizadas, nas características dos próprios estabelecimentos de ensino e no fato de uma ser pública e outra particular. Com relação ao período de coleta dos dados, esta ocorreu durante o primeiro

semestre letivo de 2015, de acordo com as orientações e a disponibilidade das respectivas escolas.

Buscamos analisar as manifestações e práticas de indisciplina e de *bullying* nesses espaços e, desse modo, compreender os cenários, identificar particularidades, como semelhanças e diferenças, apurar a frequência dos dois fenômenos levando em consideração a amostra e relacioná-los. Procuramos investigar o modo como as práticas de indisciplina e as de *bullying* ocorrem, destacando, por meio dos questionários e das entrevistas aplicados aos participantes, o sentido que ambos assumem no cotidiano específico das escolas investigadas. Optamos por trabalhar, como já indicado, com os anos iniciais e com os anos finais do ensino fundamental II (6º e 9º anos) por considerá-los uma etapa de transição, marcada pelas especificidades que caracterizam a adolescência.

Com relação ao número de docentes ou disciplinas que compõem a pesquisa, estabelecemos quatro – Português, Matemática, Arte e Educação Física –, dadas as especificidades que cada uma desempenha no currículo escolar do aluno: Português e Matemática, por serem consideradas disciplinas contrais no currículo escolar, que são trabalhadas desde as séries iniciais do ensino fundamental; Arte, por trabalhar com diferentes linguagens e com o aspecto lúdico; e, por fim, Educação Física, pelo caráter de competição esportiva que assume, em geral, na prática escolar do estudante. Neste caso, serão entrevistados quatro docentes de cada escola.

Na tentativa de explorar e compreender as práticas de indisciplina e de *bullying*, considerando como um dos seus fatores a questão da “dupla hierarquia”, a escolha da disciplina Educação Física é fundamental e justificável, uma vez que, segundo Adorno (1995a), o esporte apresenta uma característica ambígua, pois tanto pode conduzir “à barbárie e ao sadismo” (p. 127) como pode, “por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco” (p. 127), conduzir a formas de convivência contrárias à violência. Ainda na perspectiva de avaliar o pertencimento do participante à hierarquia não oficial, vinculamos este aspecto com a questão da popularidade como um dos traços que caracteriza o pertencimento a essa hierarquia.

Com relação ao número de participantes, levamos em consideração o total de acordo com a formação das turmas vigentes nas escolas durante o período de execução da pesquisa. Dessa forma, participaram da pesquisa um total de 192 alunos: 89 do colégio Josias Gomes e 103 da escola Bento II. Considerando que a investigação tomou os alunos das turmas de ensino fundamental II, de 6º e 9º anos, como participantes, o número de docentes entrevistados correspondeu ao dos que atuavam nas turmas investigadas. Desse modo,

entrevistamos um total de oito professores, sendo quatro da escola pública e quatro do colégio particular. Além disso, entrevistamos ainda os gestores de ambos os estabelecimentos de ensino, ou seja, a direção e a coordenação pedagógica, em um total de 12 educadores.

4.2.2 Instrumentos

Os procedimentos para a coleta dos dados, bem como para participação dos alunos na pesquisa, implicaram que a escola e os participantes aceitassem livremente colaborar, tendo em vista os objetivos da pesquisa. No entanto, como sabíamos que os alunos eram, em sua maioria, menores de idade, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis, além da própria instituição escolar (diretores, coordenadores e docentes), por meio dos Termos de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido, conforme os anexos I, J e K. Nesse caso, foi assegurado, como é de praxe em pesquisas que envolvem seres humanos, total sigilo acerca da identidade dos participantes e da instituição escolar que colaborou com a pesquisa. De acordo com os objetivos da pesquisa, estabelecemos os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

4.2.2.1 *Questionário de dados pessoais para docentes e direção*

Com esse instrumento (conforme Anexos G e H), coletamos os dados pessoais dos participantes da pesquisa - diretores, coordenadores e professores -, tais como idade, sexo, tempo em que estão no cargo, na escola e a formação acadêmica. A finalidade desses dados é compor um conjunto de informações gerais sobre o perfil dos educadores e sobre seus vínculos com a instituição. Para examinarmos as relações feitas pelos gestores e docentes entre indisciplina e *bullying*, os perfis dos alunos que mais cometem esses atos, e para analisarmos as concepções, as intervenções, como correção e punição, e a caracterização realizada pelos educadores aos fenômenos investigados, utilizamos roteiros para entrevistas semiestruturadas, conforme os anexos citados. Essas entrevistas permitiram aos participantes discorrer também sobre o assunto pesquisado e expressar suas opiniões, concepções, práticas e diretrizes sobre as causas e o modo como os dois fenômenos se manifestam, bem como as características de alunos considerados indisciplinados ou que mais cometem agressões.

4.2.2.2 *Formulário de dados pessoais e perfil dos alunos investigados*

Esse formulário (Anexo A), aplicado com os alunos do ensino fundamental II (6º e 9º anos), foi elaborado com base em questões fechadas. De modo geral, procuramos extrair das perguntas propostas as seguintes informações: idade, cor da pele, sexo, série/ano e religião. A finalidade dessas informações é compor os dados fundamentais para a análise geral dos objetivos propostos, com exceção da cor da pele e da religião.⁴⁶

4.2.2.3 *Compreensão de indisciplina/bullying entre os alunos*

O objetivo desse questionário (Anexo B) é identificar a forma como os alunos caracterizam a indisciplina e o *bullying*, quer por meio de exemplos livremente citados, quer por meio de indicações que apontem semelhanças ou diferenças entre os dois fenômenos, incluindo o aspecto da violência. O questionário é constituído de seis questões: duas abertas, solicitando que os alunos se manifestem sobre a indisciplina e o *bullying* por meio de exemplos; duas questões fechadas, solicitando aos estudantes que indiquem se a indisciplina e o *bullying* são frequentes na escola/turma; e, por fim, mais duas questões fechadas, solicitando que os alunos se manifestem quanto às semelhanças e diferenças entre a indisciplina e o *bullying*. A partir dessas questões, já dispomos de um quadro geral sobre o fenômeno no que diz respeito aos objetivos da pesquisa, quais sejam, comparação, caracterização, ocorrência e frequência da indisciplina e do *bullying* no cotidiano escolar dos estudantes.

4.2.2.4 *A indisciplina na perspectiva dos alunos*

O objetivo desse questionário (Anexo C) é caracterizar de forma mais detalhada a indisciplina em sala de aula. Foram elaboradas 12 perguntas fechadas, permitindo ao participante responder de forma objetiva a questões especificamente relacionadas à ocorrência da indisciplina na turma. Estruturamos o questionário da seguinte forma:

As três primeiras questões procuram situar o participante em relação ao problema específico da indisciplina, indagando se esse fenômeno é frequente em sua turma, se atrapalha seu aprendizado e se ele se considera um aluno indisciplinado.

- as questões 11 e 12 pedem que o participante indique, por meio de algumas opções (comportamentos indisciplinados), os mais frequentes em sua turma, dando-lhe a opção de

⁴⁶ As variáveis: cor da pele e religião não serão utilizadas na análise dos dados.

indicar outro comportamento que não esteja mencionado na questão. Em seguida, indagamos se o(a) aluno(a) pratica(m) algum(uns) dos comportamentos citados; caso pratique(m), solicitamos sua indicação.

- as questões 13, 14 e 15 versam sobre a prática da indisciplina com relação ao gênero: se ela é praticada majoritariamente em grupo ou individualmente e em que momentos ou situações da aula ocorrem mais atos de indisciplina.

- as questões 16, 17 e 18 pedem que o participante aponte a(s) atitude(s) mais frequente(s) do professor quando ocorrem atos de indisciplina. Nesse mesmo grupo de questões, pergunta-se ao aluno se ele já presenciou algum professor ser agredido; caso já tenha presenciado, é solicitado que indique a natureza da agressão, se física ou verbal. Assim, é possível dispor de mais elementos para analisar a questão da autoridade docente.

- a questão 19 indaga sobre os perfis de alunos(as) que mais apresentam problemas de indisciplina na turma. Os respondentes devem indicar, conforme os perfis apresentados, os colegas que frequentemente praticam tais atos. Dessa forma, é possível, a partir da análise e da interpretação dos demais dados, estabelecer uma relação com o *bullying* e com a questão da dupla hierarquia escolar. Lembramos que os docentes entrevistados também indicaram os mesmos perfis com relação à indisciplina e à prática de *bullying*.

4.2.2.5 Agressões e *bullying* na perspectiva dos alunos

Com relação ao *bullying*, o questionário contido no Anexo D foi dividido em três partes: 1) Sobre os alvos; 2) Sobre os autores e 3) Sobre os espectadores. Propomos empregar essas expressões com base nas colocações de Tognetta e Vinha (2010), que as consideram apropriadas. As autoras argumentam que a literatura internacional sobre o fenômeno recomenda sua utilização com o intuito de evitar preconceitos, em particular “por parte dos agentes que trabalham com situações problemas em que haja essa forma de violência” (p. 3). Acrescente-se a isso o fato de evitar que as eventuais “vítimas” ou os “agressores” sejam estigmatizados ou tratados como se estivessem destinados e condenados pela natureza à prática ou ao sofrimento desta forma de violência.

Com relação aos alvos, propomos a elaboração de nove perguntas de natureza fechada, possibilitando aos participantes expressarem-se de forma objetiva e direta, ou facultando-lhes, com as opções apresentadas no instrumento, relatar o que sofreram. Com esse intuito, as questões foram assim estruturadas:

a. Sobre os alvos

As questões 20, 21, 22, 23 e 24 indagam os(as) participantes se já foram agredidos(as) por colegas ou professores, ou se nunca sofreram agressão. Em seguida, caso a agressão tenha sido praticada por colega, pergunta-se se o(a) autor(a) é menino ou menina e com que frequência foi cometida. Pergunta-se, da mesma forma, se a agressão partiu de um colega da mesma turma/ano ou de outra. Neste último caso, solicita-se que o(a) participante identifique o ano e a idade do(a) autor(a). A partir desse levantamento já podemos constatar a existência ou não de agressões nas turmas investigadas, dado o seu aspecto característico: a frequência.

- as questões 25 e 26 indagam sobre a natureza da agressão. Na questão 25 é apresentada uma série de agressões de natureza física, moral e psicológica, permitindo ao participante identificar qual (ou quais) dessas agressões tem sofrido com frequência, lembrando que poderá indicar mais de uma, caso seja necessário. Já a questão 26 indaga acerca da modalidade da agressão (Em grupo? Individual? Por colegas mais fortes? Da mesma turma/ano, ou de outra?).

- a - questão 27 indaga acerca dos locais ou âmbitos da escola onde as agressões ocorrem com mais frequência; se dentro ou fora da sala de aula; se na ausência ou na presença do professor; se no pátio de recreio; se nos espaços que circundam a escola; se no transporte escolar.

- as questões 28 e 29 visam a sondar como o alvo se sente ao sofrer tais ações. Também neste caso são apresentadas algumas opções, tais como ódio, medo, insegurança, entre outras, lembrando que os(as) participantes também podem indicar outro sentimento que não esteja apresentado nas opções. Por fim, a questão 29 indaga se a vítima relata as agressões sofridas para um terceiro, como pais, professores, colegas etc.

b. Sobre os(as) autores(as)

Nesta parte do questionário, apresentamos as mesmas questões, inclusive na mesma ordem e sequência; entretanto, neste bloco, o objetivo é conhecer a opinião dos autores das agressões. Dessa forma, as questões de 30 a 40 retomam os mesmos aspectos que foram investigados com relação aos alvos, sendo, neste caso, dirigidas aos autores de agressões. A única modificação foi o acréscimo de uma nova questão (41), a fim de que os alunos, autores de agressões, discorressem sobre as punições sofridas.

c. Sobre os(as) espectadores(as)

As questões dirigidas aos espectadores foram basicamente as mesmas, pois foi necessário manter a ordem e a estrutura das perguntas, já que consideramos a existência de casos nos quais um participante pode ter sido alvo, autor(a) e/ou espectador(a). Dessa forma, as questões de 42 a 49, e a 52 segue exatamente a mesma estrutura das que foram apresentadas aos alvos e aos autores de agressões. No entanto, acrescentamos, nessa parte do questionário, outras questões, conforme descrito abaixo:

- as questões 50 e 51 procuram investigar a postura dos professores e dos demais colegas quando, eventualmente, observam ações de natureza agressiva praticadas entre pares. O objetivo é saber se esses sujeitos nunca intervêm, se intervêm algumas vezes ou se sempre intervêm.

- as questões 53 e 54 visam à compreensão do perfil dos alvos e dos(as) “autores(as) de agressões. Procuramos adaptá-las com base nas questões elaboradas na pesquisa sobre “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade” desenvolvida por Crochík (Crochík & Crochík, 2017). Elas consistem na apresentação de dois quadros contendo tanto características físicas quanto psicológicas relacionadas ao comportamento dos alvos e dos(as) autores(as) da agressão.

- as questões 55, 56 e 57 indagam acerca da atitude e do sentimento que a ação agressiva provocou no(a) espectador(a). Nesse caso, o(a) espectador(a) pôde descrever o que sentiu ao presenciar eventuais atos de agressão contra colegas e informar se, na ocasião, relatou o fato a alguém.

Por fim, nas questões 58 e 59, os(as) espectadores(as) apontam os prováveis motivos e sentimentos que levam um(a) colega ou um grupo a praticar atos de agressão. Nesse caso, também adaptamos, com base na pesquisa desenvolvida por Crochík, intitulada: “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade” (Crochík & Crochík, 2017), alguns itens e algumas questões que foram elencados na pesquisa citada. Também neste caso o(a) aluno(a) pôde expressar seu ponto de vista sobre a problemática em questão.

4.2.2.6 Escala das hierarquias escolares

O objetivo dessa escala (Anexo E) é indicar o modo como os participantes classificam os colegas nas duas hierarquias escolares: a constituída pelo desempenho acadêmico e a constituída pelo desempenho em atividades físicas ou corporais. Esta escala também foi construída e utilizada por Crochík na mesma pesquisa citada anteriormente (Crochík & Crochík, 2017). Assim, propomos para este instrumento a apresentação de dois quadros:

- a) O Quadro A – pede que sejam indicadas as características dos(das) autores(as) de agressões levando em conta os seguintes aspectos: desempenho nas duas hierarquias (acadêmica e esportiva); a questão da popularidade/impopularidade; da disciplina/indisciplina e da relação com os estudos (estudiosos/não estudiosos).
- b) O Quadro B – pede que sejam indicadas as características dos alvos de agressões levando em consideração, também, os mesmos aspectos que foram indicados no quadro anterior, a fim de que pudessem ser comparados.

As informações atribuídas nesse instrumento ajudam, portanto, a compreender, conforme as indicações dos estudantes, o perfil dos autores e dos alvos de agressões quanto à força física e ao desempenho acadêmico (hierarquias escolares).

4.2.2.7 Autonomia perante a autoridade

Essa escala (Anexo F) também foi adotada com base na escala elaborada por Crochík na mesma pesquisa citada no item anterior (Crochík & Crochík, 2017). Contém 14 itens do tipo *Likert* e é numerada de 1 a 6, sendo o número 1 discordância plena, e o número 6 concordância plena, enquanto os outros valores implicam maior ou menor grau de concordância. Dessa forma, quanto maior a pontuação para todos os itens, maior a heteronomia perante a autoridade. Os itens dessa escala apresentam, tanto na formulação e concepção de Crochík quanto na nossa compreensão, relação com os estudos e discussões propostos por Freud (2011) e por Horkheimer e Adorno (1973) acerca da autoridade no processo de formação do sujeito.

4.2.2.8 Os gestores em face da problemática de indisciplina e de bullying

Visando a atender o objetivo deste trabalho quanto à compreensão da indisciplina e do *bullying* nas escolas, em especial a maneira como os dois fenômenos são caracterizados, concebidos e interpretados, propomos (conforme o Anexo G) explorar, por meio da entrevista, as concepções, práticas e intervenções da direção e da coordenação pedagógica.

Nessa perspectiva, propomos questões que buscam evidenciar a maneira como os aspectos pedagógicos e burocráticos, acima destacados, se relacionam com a prática de indisciplina e com a de *bullying*, em particular o modo como se manifestam nas duas escolas. Dessa maneira, foram apresentadas 13 questões: as cinco primeiras procuram investigar o projeto político-pedagógico vigente nas duas escolas, os desafios, as metas, os obstáculos, as conquistas, como se dá o relacionamento entre família e escola e a interação dos professores com a direção e coordenação. As três perguntas seguintes versam sobre a questão da indisciplina, como frequência, fatores, concepções, intervenções. As quatro últimas perguntas indagam acerca do *bullying*, como frequência, concepções, fatores, intervenções. Por fim, a questão 12 solicita aos entrevistados que diferenciem indisciplina de *bullying*.

4.2.2.9 Os professores em face da problemática de indisciplina e de bullying

Com relação aos docentes das duas escolas (Anexo H) foram propostas questões a fim de compreender a maneira como eles interpretam a indisciplina. Com esse intuito procurou-se investigar a frequência com que o problema ocorre, o modo como os professores intervêm nos casos que surgem, os fatores que contribuem para sua causa e as medidas que poderiam ser adotadas para minimizar ou administrar o problema. Ainda nesse grupo de questões foi investigado o modo como os docentes estabelecem a distinção entre indisciplina e *bullying*, tendo por meta avaliar a maneira como os dois fenômenos são retratados nas concepções dos docentes.

A questão 14, apresentada em cinco itens, conforme o Anexo H, procura relacionar as respostas atribuídas pelos docentes com as que foram apresentadas pelos estudantes nos instrumentos sobre indisciplina (Anexos A, B e C). A meta é analisar a compreensão dos docentes quanto aos perfis dos(as) alunos(as) considerados(as) indisciplinados(as) no que diz respeito ao desempenho acadêmico, ao desempenho nas aulas de educação física, ao relacionamento com os colegas, à autoridade docente e aos problemas disciplinares.

Com relação ao roteiro para investigar a prática de *bullying* entre os alunos, este segue a mesma estrutura que foi apresentada para a indisciplina. As questões 15 a 19 procuram examinar o fenômeno, destacando o que os docentes entendem por *bullying*, a frequência com que este ocorre na escola e, eventualmente, em sala de aula, a forma como os professores intervêm quando surgem alguns casos, os fatores que contribuem para a ocorrência do problema e as medidas que poderiam ser adotadas para combater ou minimizar sua incidência.

A questão 20 segue a mesma lógica utilizada para investigar a indisciplina (questão 14). Nesse caso, a meta foi analisar a compreensão dos docentes quanto aos perfis dos(as) alunos(as) autores(as) de *bullying* com relação aos seguintes aspectos: desempenho acadêmico, desempenho nos esportes, relacionamento com os colegas, com as autoridades docentes e com problemas disciplinares.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

O tratamento estatístico dos dados, os roteiros de entrevistas e os questionários foram definidos na primeira fase da pesquisa. Examinamos os dados extraídos das entrevistas com os gestores e com os professores com base na análise de conteúdo, procurando estabelecer as divergências e as convergências entre as duas instituições, a fim de compará-las, ou seja, mostrar a forma como os dois fenômenos se expressam na escola Bento II e no colégio Josias Gomes; e, assim, realizar as críticas cabíveis aos dois cenários investigados.

Com relação aos questionários aplicados aos estudantes, foram utilizadas: 1) análises interpretativas dos exemplos atribuídos à indisciplina e ao *bullying* por meio de categorias estabelecidas com base nas respostas; 2) testes não paramétricos (Qui-quadrado, *Kruskal-Wallis* e o coeficiente de correlação de *Spearman*).

Ressaltamos, novamente, que a diretriz adotada neste trabalho procura construir uma reflexão teórica com base em aspectos internos e externos à instituição escolar capazes de possibilitar a compreensão da indisciplina e do *bullying* em dois contextos distintos. Adotamos neste estudo a pesquisa qualitativa e o levantamento quantitativo, com o devido tratamento estatístico dos dados.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nos itens abaixo apresentamos as características gerais das duas escolas quanto à localização, o perfil das famílias, e os aspectos relacionados à comunidade escolar.

5.1 As escolas: espaços e pessoas

Conforme definimos no decorrer do trabalho, a escolha das escolas para a realização da pesquisa seguiu o critério de localização e natureza das instituições quanto ao aspecto mantenedor, ou seja, público e privado.

Os dois estabelecimentos estão localizados no município da Serra, próximo à capital Vitória (ES). Esse município tem apresentado, de acordo com os as informações colhidas no Projeto Político Pedagógico do colégio Josias Gomes, grande desenvolvimento na área da indústria e da construção civil, sendo um dos fatores que favoreceu o crescimento dos bairros, contribuindo para um avanço expressivo na área educacional.

O bairro onde se localiza o colégio particular Josias Gomes, inaugurado em 1984, foi planejado para atender primordialmente os trabalhadores das antigas Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), atual ArcelorMittal; Companhia Vale do Rio Doce, a atual Vale; e Telest, atual Telemar – Vivo. O local foi planejado dentro do cinturão verde da região, margeado por várias nascentes, entre as quais a famosa lagoa Tucumã. Nesta nova fase, o bairro recebeu o nome de Barcelona, em substituição ao de Granjas Novas. Trata-se, portanto, de um conjunto residencial planejado e urbanizado com completa infraestrutura, com serviços de saneamento básico, ruas asfaltadas, várias linhas de ônibus, instituições de ensino superior, colégios particulares, várias escolas públicas, praças, um estádio esportivo, clínicas, laboratórios, postos de saúde etc. Esse bairro apresenta como atividade econômica principal o comércio varejista, inclusive com shopping center já em funcionamento.

Com aproximadamente 25.000 habitantes e 5.400 moradias, o bairro abriga uma população de classe média baixa, sendo a maioria empregada nos setores industrial e comercial. Quanto aos problemas, destacam-se a violência, sobretudo em decorrência de assaltos, e a ocupação irregular com vistas à futura comercialização clandestina da moradia, fato que favorece a degradação do meio ambiente, com a poluição das lagoas, uma vez que essas ocupações se fazem sem a infraestrutura necessária.

5.2 Josias Gomes: um colégio de periferia para a classe média baixa

A entrada no Colégio Josias Gomes foi bem mais difícil do que na escola Bento II devido aos entraves burocráticos e às restrições impostas pela direção. A instituição aceitou participar da pesquisa contanto que o pesquisador deixasse expressamente claros os objetivos, a natureza do trabalho e, sobretudo, que seria resguardada a identidade dos participantes, como professores, alunos e direção, além da própria instituição. O colégio ainda ressaltou que não permitiria a realização de fotos dos alunos ou quaisquer outros mecanismos que pudessem identificá-los, como citação de nomes. Observamos, nesse sentido, grande preocupação no que diz respeito ao sigilo e certo receio por causa da temática estudada.

O Colégio Josias Gomes atende a população que reside em Barcelona, local onde se situa, ou em bairros próximos. O público estudantil é constituído predominantemente por famílias de classe média baixa, com pais atuando no pequeno comércio ou no setor de serviços, como empregados ou autônomos, e trabalhadores assalariados, como professores, comerciários, empregados em lojas, salões de beleza etc. Com efeito, trata-se de um colégio particular tipicamente de periferia, pouco concorrido e com mensalidade inferior aos dos grandes colégios de bairros centrais. No entanto, o colégio possui boa infraestrutura, pois nele funcionam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, o Ensino Médio, a Educação Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional Técnica. Em outras palavras, praticamente todos os níveis de ensino da pré-escola ao ensino médio são oferecidos. Além desses cursos, a instituição firmou parceria com algumas universidades a fim de que alguns espaços ou salas fossem alocados para servir ao ensino superior.

Para chegar ao Colégio Josias Gomes utilizando o transporte público, é necessário, para quem vem de outros bairros, tomar um coletivo e descer na esquina do colégio, em uma das principais e movimentadas avenidas do bairro. Caso o visitante, funcionário ou aluno, resida em Vitória ou em outro bairro mais distante, há a necessidade de tomar um ônibus até o terminal, fazer baldeação, percorrendo aproximadamente mais cinco quilômetros até a instituição.

A entrada no colégio é feita pelo estacionamento, que dá acesso à secretaria, mas, para adentrar a instituição, é necessário identificar-se e justificar o motivo da visita. Dada a permissão, uma das funcionárias abre o portão automático e acompanha o visitante até o setor de interesse. Percebe-se que as medidas de segurança adotadas pela instituição são similares às de outras instituições do mesmo porte, embora o acesso ao estacionamento e à secretaria seja relativamente livre, uma vez que não constatamos a presença de uma guarita ou de um

guarda uniformizado. Entretanto, sem identificar-se na secretaria, o acesso ao interior do prédio é dificultado pela presença de uma funcionária encarregada da entrada e da saída de pessoas. O prédio é constituído de três pavimentos com salas de aula de várias dimensões, laboratórios, sala de jogos e sala de vídeo, tudo muito limpo e aparentemente organizado. O atendimento por parte dos funcionários do colégio foi cordial e atencioso, pois alguns já sabiam ou estavam informados de que minha presença tinha por finalidade a realização de uma pesquisa sobre indisciplina e violência.

5.3 Bento II: uma escola de periferia para o segmento popular

Diferentemente do Colégio Josias Gomes, a escola pública Bento II, localizada na periferia da Serra, no bairro Jardim Carapina, apresenta aspectos visivelmente determinados pela carência. Segundo o relato dos funcionários - corpo docente, direção e coordenação -, o local teria sido fruto de “invasão”, ou, como alguns denominam, “ocupação destinada ao uso para moradia”. Com uma área de 92 hectares, o local ainda sofre um processo de urbanização, de forma desordenada e desassistida, sobretudo por parte dos órgãos governamentais.

Diferentemente de Barcelona, Jardim Carapina possui inúmeros barracos que foram construídos em área de mangue, fato que, segundo os entrevistados, contribuiu para a deterioração do meio ambiente. De acordo com as informações colhidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas entrevistas com os gestores, apesar de instalados em uma área “invadida” e em fase de urbanização, os comerciantes de Jardim Carapina, na Serra, apostam no crescimento do bairro e garantem que a concorrência vem favorecendo esse desenvolvimento. A proximidade tanto de Vitória quanto de Carapina, na Serra, e as próprias alterações pelas quais o bairro tem passado, são apontadas como fatores fundamentais para o seu desenvolvimento. A base da economia é o comércio constituído sobretudo por lojas de material de construção, que se multiplicam, e por mercearias localizadas às margens da avenida Porto Seguro, a principal do local. Um pequeno comércio (serviços gerais, borracharia, pequenas lojas, padaria etc.) se concentra em alguns pontos do bairro, mas neste predominam as casas residenciais, a maioria com aspecto inacabado.

Embora a chegada ao bairro seja de fácil acesso, em particular para quem se desloca de Vitória ou mesmo de outros bairros da região, o local é visivelmente marcado pela ausência de infraestrutura: poucas ruas asfaltadas, à exceção da avenida principal, e saneamento básico deficiente, aspecto que diz respeito ao abastecimento de água, ao manejo

de água pluvial, à limpeza urbana. Além disso, a comunidade também carece de praças, locais para o lazer, a cultura e demais benefícios, incluindo a assistência à saúde.

A escola pública Bento II fica no centro desse bairro de construções inacabadas, casas simples de tijolo à vista e ruas estreitas. A chegada à escola assusta mais pelas histórias narradas do que propriamente em função do local onde se situa, uma vez que ouvimos inúmeros relatos de chacinas que periodicamente ocorrem no bairro ou mesmo no entorno da própria escola. Na semana em que estávamos realizando a pesquisa, inclusive, um jovem havia sido assassinado com vários tiros, fato ocorrido nas imediações da escola e que, segundo relato de professores e da direção, era algo um tanto corriqueiro na vida dos moradores daquele lugar. De acordo com os depoimentos da direção e da coordenação, várias ações dessa natureza são cometidas por ex-alunos, muitos evadidos da escola.

A entrada na instituição segue mais ou menos o mesmo padrão do colégio Josias Gomes. No caso da escola pública, existem duas entradas: uma para professores, no estacionamento, e outra para alunos e público em geral. Também é preciso identificar-se para ter acesso ao interior do prédio. Este é constituído por dois pavimentos: no inferior ficam a secretaria, a diretoria, a sala de coordenação e dos professores, o pátio de recreio, uma quadra de esporte coberta para a realização das aulas de educação física, a cozinha e o refeitório. No pavimento superior funcionam as salas de aulas. Quanto ao aspecto físico, ligado à conservação e à estrutura do prédio, a escola tende a acompanhar o padrão das demais escolas públicas brasileiras, com espaços deteriorados e algumas pichações nas paredes.

Portanto, o que se destacou de forma visível aos olhos do observador, além das diferenças já apontadas entre as duas instituições, foi, justamente, a diferença entre os dois cenários. No colégio Josias Gomes, quer no decorrer das entrevistas, quer nas conversas informais com professores, ficou evidente que a violência não atinge de forma direta a vida dos estudantes. Nos depoimentos dos professores, da direção e da coordenação, não foram relatados casos ou episódios de violência externa ao colégio que representassem quaisquer impactos na vida dos alunos. A violência que, eventualmente, atinge os alunos do colégio Josias Gomes é a mesma que qualquer cidadão enfrenta atualmente nos centros urbanos.

Por outro lado, na escola pública, a violência no bairro e nas imediações da escola foi constantemente tematizada pelos professores, pela coordenação e pela direção. Embora essa violência não atinja de modo direto e frequente o espaço escolar, seu impacto e ação pode, segundo os funcionários, sentir-se de forma dramática e indireta, em particular pelo número considerável de alunos e de ex-alunos que deixam a instituição ou mudam de bairro por

sofrerem ameaças, ou mesmo que já foram assassinados por causa do envolvimento no tráfico de drogas.

É nesses dois cenários que procuramos compreender o modo como se manifestam as ações de indisciplina e de *bullying*, caracterizando-nas quanto à frequência, à ocorrência, à maneira como os alunos sofrem suas consequências e à forma como agem, pensam e enfrentam o problema da agressão entre pares. Da mesma forma, procuramos compreender o modo como professores, direção e coordenação compreendem e sofrem essa problemática, intervindo nela.

5.4 Colégio Josias Gomes: a comunidade escolar

Os estudantes que frequentam este colégio se situam na faixa etária de 3 a 17 anos e são alunos que não apresentam distorção idade/série. Conforme registro no Projeto Político Pedagógico (PPP), muitos alunos do Ensino Médio já trabalham e alguns atuam como estagiários; entretanto, a maior parte dedica-se aos estudos. Como já vimos, as famílias dos alunos possuem renda razoável, pois muitos pais são funcionários públicos, trabalhadores do comércio, pequenos empresários, empregados em empreiteiras e na construção civil. Segundo consta no PPP, muitos pais lutam, com dificuldade, para manterem seus filhos no colégio, uma vez que acreditam no bom desempenho deles.

O quadro do pessoal técnico, pedagógico e administrativo é composto por uma diretora pedagógica, uma pedagoga, uma secretária e auxiliares de secretaria. A quantidade de profissionais docentes oscila a cada ano, conforme o número de turmas. Todos os profissionais são devidamente habilitados para o desempenho de suas respectivas funções, e o cotidiano escolar dificilmente é desestruturado por questões técnicas ou administrativas, como faltas de profissionais, ausência de professores, ou por quaisquer outros motivos relacionados com o problema da violência. O único problema relatado pelos gestores, como veremos nas entrevistas, é a elevada rotatividade de docentes.

O colégio dispõe de ampla infraestrutura para o seu pleno funcionamento. Além dos recursos técnicos didáticos e pedagógicos essenciais, ele possui quadra poliesportiva ampla e bem estruturada para a realização de diversas modalidades esportivas, além de piscina adulta e infantil para a prática de natação. Há também uma sala de informática com computadores individuais e um professor capacitado para auxiliar os alunos, uma biblioteca com amplo acervo de livros, enciclopédias e coleções, um laboratório de Ciências bem equipado, com diversos recursos didáticos. O colégio dispõe, ainda, de um parquinho ao ar livre, de

brinquedoteca e de uma área verde reservada ao descanso e a atividades ao ar livre, denominada bosque.

5.5 Escola Bento II: a comunidade escolar

Inaugurada no início dos anos 2000 e localizada em Jardim Carapina, em Serra (ES), a escola Bento II inicialmente funcionou nos turnos matutino e vespertino, atendendo a alunos de 1ª série em seis salas. Em 2003, a unidade foi ampliada para as 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, com oito salas de aula por turno. Devido ao crescimento da demanda, foi necessária a construção de mais quatro salas e a unidade passou a atender da 1ª a 3ª série, com 12 salas por turno. No ano letivo de 2005, passou a funcionar em um novo prédio. Nesta nova unidade, a denominação da escola foi alterada e a instituição passou a atender a demanda do Ensino Fundamental e da EJA das comunidades de Jardim Carapina e Boa Vista nos turnos matutino, vespertino e noturno. No mesmo período, a escola já funcionava com 16 salas, incluindo os períodos diurno e noturno. O atendimento era, no entanto, precário, com constante falta de professores. Segundo consta nos registros do Projeto Político Pedagógico, em 2007 duas salas de aula foram desocupadas, reduzindo para 14 o número de salas por turno, ficando uma reservada para a biblioteca escolar e outra para o laboratório de informática. A partir deste período, a escola passou a atender somente o Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino e o 1º e 4º ciclos no noturno. De acordo com relato da direção e da coordenação, o ano de 2008 foi de grandes avanços na área pedagógica, principalmente com a construção do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e com a elaboração da Proposta Curricular e do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Pertencente à Prefeitura Municipal da Serra, a escola atende atualmente alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, sendo a maioria residente no bairro de Jardim Carapina, onde se localiza a instituição, e nos bairros adjacentes. Atualmente, a escola atende, nos níveis de ensino que oferece, cerca de 1.209 alunos, com idade entre 10 e 60 anos, em três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. As famílias dos alunos possuem, em geral, muitos membros e são formadas por parentes e agregados. Grande parte é chefiada por mães e/ou avós. Muitos dos alunos não possuem nenhuma companhia durante o dia, ficando sob a responsabilidade dos irmãos mais velhos, que são menores de idade, ou vivem nas ruas a maior parte do tempo. Em decorrência desses fatos, a escola apresenta elevados índices de falta e de evasão escolar. Dentre os problemas que repercutem na ação educativa, foram destacados: “O abandono familiar, o descompromisso com o desenvolvimento educacional do

aluno, a ineficiência do sistema de saúde, a baixa escolaridade das famílias, a falta de infraestrutura do bairro, entre outros” (PPP, Bento II).

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: GESTORES E DOCENTES

Nos itens abaixo apresentamos a discussão geral dos dados referentes às entrevistas com os gestores e os docentes das duas escolas.

6.1 Entrevista com os gestores: Josias Gomes e Bento II

Nesse tópico, discutiremos o conteúdo das entrevistas realizadas com os gestores (direção e coordenação pedagógica) do colégio Josias Gomes e da escola Bento II. Quanto à formação, o diretor do colégio Josias Gomes é licenciado em letras, com especialização em gestão escolar e mestrado em educação, tem 52 anos de idade, possui 23 anos de experiência, sendo dois neste colégio, enquanto a coordenadora pedagógica do colégio tem licenciatura plena em pedagogia, tem 28 anos de idade, possui 5 anos de experiência, com 2 anos nesse colégio.

Quanto aos gestores da escola Bento II, ambos têm o mesmo tempo de função na escola. A coordenadora pedagógica tem 52 anos de idade, é licenciada em Geografia, tem especialização na área de pedagogia, atua há 20 anos no magistério e ocupa a função de coordenadora pedagógica há 10 anos na mesma instituição. O diretor tem 55 anos de idade, é licenciado em geografia e pedagogia, atua há 34 anos no magistério e ocupa a função de diretor também há 10 anos na mesma escola.

Inicialmente, foram propostas questões gerais sobre os principais desafios que as instituições enfrentam atualmente, sobre o Projeto Político Pedagógico vigente, sobre a forma como os pais se relacionam com a direção e o corpo docente e sobre o modo como os professores se relacionam com a direção/coordenação.

6.2 Projeto Político Pedagógico e desafios enfrentados pelas escolas

Na primeira pergunta dirigida aos gestores, solicitamos que discorressem sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). Em seus depoimentos, tanto o diretor como a coordenadora pedagógica das duas instituições não acrescentaram nenhum dado que destacasse a importância do documento, a forma como este é utilizado ou os projetos que estão contemplados nele. Nem mesmo questões relacionadas com a indisciplina ou o *bullying* foram, inclusive, mencionadas como objetos de preocupação. Aliás, o diretor do colégio

Josias Gomes, em vários momentos, diferentemente da escola pública, fez questão de frisar que os problemas citados não são frequentes na instituição.

Entretanto, o diretor do colégio reforçou de forma pontual a importância de um projeto institucional desenvolvido pela equipe pedagógica denominado “Projeto Valores”. Segundo ele, o Projeto Político Pedagógico está baseado nos mesmos princípios que fundamentam esse projeto. A coordenadora, por sua vez, embora tivesse mencionado tal projeto, falou do assunto em um único momento, de maneira extremamente rápida e sem dar muitos detalhes.

Da mesma forma, os gestores da escola Bento II, ao discorrerem sobre o PPP, salientaram que, embora exista e seja anualmente comentado, mencionado ou retomado, o documento encontra-se desarticulado com os propósitos, problemas ou ações que cotidianamente a escola apresenta. Nesse aspecto, a fala da coordenadora sintetiza o modo como o PPP é considerado nesta instituição. Em seu relato, ela comenta:

A meu ver o PPP é algo apenas no papel. Ele está lá, mas a gente só lembra dele quando temos que provar alguma coisa, aí fazemos referência ao documento, dizendo ‘Tal ou qual aspecto da realidade escolar está no PPP’, e dessa forma se faz uma referência vazia, sem uma fundamentação consistente ao documento. A gente se refere a ele como se fosse uma bíblia, mas não é um documento que tenha eficácia no cotidiano escolar. Seria um documento esquecido, só é lembrado quando você faz o PPP, depois de 3 anos ele se torna esquecido. (Coordenadora, Bento II)

Para o diretor da escola Bento II, isto realmente é um fato. Segundo ele, o PPP é pouco retomado pelo corpo docente e pela escola como um todo. Por isso, acaba se convertendo em um documento desatualizado, ineficaz e inoperante. Contudo, a direção ressalta a importância do documento e lamenta o fato de a escola, por falta de tempo e de condições, não retomá-lo constantemente a fim de melhorar o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, pois,

devido a correria do nosso dia a dia dentro da escola este documento acaba sendo esquecido. Muitos professores, assistentes, coordenadores e mesmo diretores, como eu, saem daqui no término do turno, saem correndo para ir para outra escola, isto quando o educador não tem até três jornadas de trabalho. O ideal seria o contrário dessa realidade, que após sua jornada você permanecesse na escola para atender o aluno, realizar projetos ou desenvolver outras atividades; isto seria o ideal. Esta seria a grande falha da educação, a educação peca devido a esta falta de tempo que nos oprime.” (Diretor, Bento II)

Reconhecemos, na fala do diretor, elementos que permitem, mais uma vez, criticar o sistema no qual todos os trabalhadores em regime de exploração estão inseridos, inclusive os educadores. Uma das consequências, para o trabalho intelectual e para a formação educacional, desse regime de exploração que aprisiona, limita as possibilidades e, sobretudo, impõe ou constrange a pressa, é a perpetuação do que Adorno (1971) denominou como

‘pseudoformação’. Negar que o trabalho sob as condições impostas pelo capitalismo impossibilita a liberdade, a criação e a realização dos indivíduos é aderir à ideologia ou à lógica que legitima esse sistema:

A ideologia da escassez, da produtividade do esforço de trabalho, dominação e renúncia é desalojada de suas bases instintivas e racionais. A teoria de alienação demonstrou o fato de que o homem não se realiza em seu trabalho, que sua vida se tornou um instrumento de trabalho, e os respectivos produtos assumiram uma forma e um poder independentes dele como indivíduo. (Marcuse, 1999, p. 103)

Além dos comentários apresentados pelos gestores acerca do PPP, pudemos observar, ao tomar contato com este documento, a inexistência de quaisquer projetos, capítulos ou itens que abordassem a questão da indisciplina ou do *bullying* nas duas escolas. Mesmo no Regimento Interno, os problemas citados não constam como objeto de preocupação. Essa ausência nos obriga a pensar que tais problemas, inclusive o do *bullying*, são objetos de intervenções pontuais, restritas aos episódios que eventualmente ocorrem, o que confirma a hipótese de que as instituições atuam mais no sentido da correção dos atos de indisciplina e *bullying* do que no sentido da prevenção. Isso se torna mais evidente com a prática abusiva das suspensões, relatada pelos gestores da escola pública; aliás, uma breve busca nos livros de ocorrências do primeiro semestre letivo do ano de 2015, da escola Bento II, mostra uma média de 16 suspensões por mês, considerando apenas o período matutino.

Tal fato evidencia a permanência de um modelo cuja prática tende a conceber as questões relacionadas ao *bullying* e à indisciplina tão somente em uma perspectiva diretiva, preventiva ou coercitiva. No entanto, é bom lembrar que a questão disciplinar pode e deve assumir dentro da instituição escolar, seja por meio do Projeto Político Pedagógico, seja por meio das práticas educativas, uma dimensão formativa, capaz de inverter a lógica da imposição e do mando autoritário pelo prisma da reflexão, da participação e da autorreflexão crítica, tal como comenta Adorno (1995a) e conforme exposto no capítulo teórico deste trabalho.

Pelo menos duas questões se colocam à nossa reflexão. A primeira está ligada ao descuido da escola no que diz respeito aos projetos de alcance institucional que trabalhem de forma coletiva questões complexas como as da indisciplina e do *bullying*. Apesar das dificuldades impostas por uma sociedade avessa à formação – uma vez que, como nos lembra Adorno (1971), a pseudoformação não seria tão somente a ausência de formação das camadas inferiores, mas também a forma dominante da consciência atual –, caberia à escola o inconformismo e o trabalho efetivo para a sensibilização, a crítica ao existente e à formação

das consciências. A outra questão diz respeito à falta de tempo, apontada pelo diretor como um dos fatores essenciais que atuam no sentido de depreciar ainda mais o trabalho escolar e docente. Nesse aspecto, cabe uma crítica à sociedade contemporânea, que, apesar de se “vangloriar” das imensas conquistas provenientes da tecnologia, mantém os indivíduos em uma situação na qual “nem em seu trabalho, nem em sua consciência dispõem de si mesmas com real liberdade” (Adorno, 1995b, p. 70). Assim, faz sentido a fala do diretor e que soa como um desabafo ou lamento perante condições de trabalho inadequadas, trabalho que, por isso, é executado de forma meramente mecânica. Nesse prisma, Adorno escreve que “numa época de integração social sem precedentes, fica difícil estabelecer, de forma geral, o que resta nas pessoas, além do determinado pelas funções. Isto pesa muito sobre a questão do tempo livre” (p. 71).

Discorrendo acerca dos desafios e problemas enfrentados pelas duas instituições, a questão da violência no bairro, inclusive no entorno da escola, foi apontada, quer pelo diretor, quer pela coordenadora pedagógica da escola Bento II, como a mais difícil e preocupante de todas. A mesma preocupação foi, inclusive, manifestada por todo o corpo docente entrevistado. Segundo a coordenadora, dos 60 bairros do município, o da escola é um dos mais violentos. Os gestores comentam que o bairro está dividido por facções e que a escola está inserida dentro de uma delas. Por isso, quando essas facções entram em disputa, a escola acaba sofrendo as consequências:

porque um aluno que mora em determinado lugar, ele não pode passar para vir para a escola. Eu teria muitas histórias para contar de alunos que foram assassinados. De dois anos para cá já perdemos mais de 100 alunos em decorrência dessa realidade de violência e conflito, porque quem morava no ponto final não poderia vir para cá, com medo do que poderia acontecer. Por causa disso, muitos acabam evadindo, saindo ou sendo transferidos de unidade escolar. Só para citar um exemplo que veio a lembrança, há pouco tempo raspavam os cabelos de uma aluna, e a mãe, apavorada, não deixou mais a filha vir para a escola. (Coordenadora, Bento II)

Porém, os gestores também afirmaram que, apesar do ambiente violento no qual a escola está inserida, este fato não a torna um lugar igualmente violento, isto é, embora eles reconheçam o drama da violência como um problema social presente no bairro, argumentam que esta violência não adentra totalmente os muros da instituição escolar. Este aspecto ficou evidente nos depoimentos de todos os funcionários, da coordenação, dos docentes e, inclusive, do diretor:

aqui, dentro da escola a violência é mínima. Eu não considero que seja uma violência alarmante. Lógico que a violência existe aqui também, mas, para quem já viveu tempos muito mais difíceis e vê esta escola hoje, a gente percebe que houve uma melhora . . . resumindo: nosso entorno é muito complicado, os índices de violência são altíssimos, sobretudo os assassinatos de adolescentes e de jovens. Devido às guerras ocorridas entre às facções, teve um ano que nós perdemos quatro turmas, mais de 100 alunos saíram da escola, porque os que moravam no ponto final não poderiam atravessar o bairro porque o pessoal daqui ameaçava. Assim, muitos pais com medo da violência acabavam tirando os filhos da escola, optando por retirar o aluno que está próximo da casa dele e mandá-lo para outros bairros, às vezes mais distantes. Temos casos, também, de alunos ligados ao tráfico de drogas, inclusive temos duas alunas. Uma delas teve que sair da escola, inclusive está até presa; a outra, terminou precariamente o ano letivo. (Diretor, Bento II)

Com relação aos desafios enfrentados pelo colégio Josias Gomes, embora os gestores tenham destacado a questão da violência, ressaltaram tratar-se “de um problema comum, presente no bairro, semelhante a qualquer cidade grande” (Coordenadora, Josias Gomes). Esta mesma coordenadora salienta ainda que um dos problemas mais sérios enfrentados pela escola seria “a rotatividade de professores, pois as demissões ou mesmo as desistências de alguns docentes acabam se refletindo no trabalho escolar, sobretudo as demissões”. Além disso, os gestores mencionaram, como um dos principais desafios, a questão da formação docente:

Temos cada vez mais dificuldade em encontrar professores qualificados, porque muitos que chegam aqui não conseguem nem se expressar. Tivemos o caso de uma professora que fui obrigado a dispensá-la, pois era comum encaminhar bilhetes aos pais com erros graves de português. Creio que este é o nosso principal desafio, encontrar professores, ou profissionais qualificados para exercer a docência.” (Diretor, Josias Gomes)

Mais uma vez, ficam claras as diferenças entre as duas instituições. Neste caso, a questão da violência presente no entorno da escola seria o principal elemento desafiador, segundo os profissionais da escola Bento II. Já os gestores do colégio Josias Gomes apontam a questão da má formação docente como um de seus principais desafios. Nos dois casos, percebemos que os reflexos desses problemas na vida escolar dos alunos são maiores na escola Bento II, uma vez que muitos acabam sendo atingidos, direta ou indiretamente, pela onda de violência presente no bairro.

Compreender os mecanismos que concorrem para que a sociedade mergulhe de forma profunda na violência, tal como a descrita pelos gestores da escola Bento II, não é uma tarefa simples, pois envolve uma série de questões, inclusive a de saber interpretar corretamente o próprio cenário no qual a violência acontece. Com isso, evitamos simplificações, exageros, análises estereotipadas ou preconceituosas sobre o fenômeno. Com efeito, a compreensão dessa problemática exige um esforço teórico, interpretativo, crítico e analítico e, mesmo assim, não existe consenso sobre suas causas ou sobre as formas mais eficientes de combatê-

la. Frente a essa explosão de violência e barbárie, as considerações de Horkheimer sobre a formação do indivíduo não deixam margem para dúvidas:

As manifestações de barbárie seriam muito menos características se as escolas e mesmo a universidade não pudessem necessariamente contar entre os seus com cada vez menos educadores que soubessem mediar não unicamente o material, os dados e métodos utilizáveis e não utilizáveis, mas aquilo que antigamente chamava-se formação (*Bildung*). Enquanto ainda existam à disposição pedagogos capazes para isso, cuida-se para que não faltem ouvintes receptivos. A carência educacional corresponde à mudança da situação social. (Horkheimer, 1966, p. 183, citado por Silva, 2011)

6.3 Relação com a família e os professores

Com relação às questões gerais sobre a conduta e a dinâmica que permeiam a relação entre pais, mestres e direção/coordenação, os gestores do colégio Josias Gomes comentam, de forma semelhante, o fato de que alguns professores resistem às intervenções, seja do diretor, seja da coordenadora. Nesse aspecto, as duas escolas apresentaram alguns elementos que caracterizam de forma moderadamente conturbada a relação da direção/coordenação com o segmento docente.

Para o diretor do colégio Josias Gomes, a resistência de alguns docentes se deve ao fator conhecimento ou habilidade técnica, decorrente do fato de muitos não admitirem a intervenção didática ou pedagógica. Para a coordenadora, a resistência se deve também ao fator experiência, uma vez que, segundo ela, sua pouca idade influenciaria na atitude de alguns colegas em aceitar ou não suas orientações ou com elas concordar. Em sua fala, a coordenadora afirma:

Posso dizer que o relacionamento com os professores é bastante tranquilo. Contudo, acho que em função da minha pouca idade [a coordenadora se refere ao fato de ser jovem], alguns professores apresentam certa resistência em aceitar ou discutir determinadas questões de natureza didática, mas nada que impeça o bom relacionamento entre todos. De um modo geral, existem apenas problemas corriqueiros, comuns em qualquer escola, sendo a relação bastante cordial. (Coordenadora, Josias Gomes)

Observamos que tanto o diretor quanto a coordenadora ressaltam o relacionamento cordial e pacífico que une a equipe pedagógica desse colégio. Nesse aspecto, não haveria problemas que transcendessem a ordem normal de qualquer instituição ou equipe escolar. O diretor fez questão de destacar que, em muitas ocasiões, gosta de elogiar o professor, sobretudo quando ele realiza um bom trabalho e é bem visto por alguns pais:

Quando o professor é elogiado pelos pais ou realiza um bom trabalho, faço questão de elogiá-lo perante todos, porque, como estamos em uma escola particular, são frequentes as queixas. Os pais, por qualquer coisa, estão com os nervos à flor da pele, vêm à escola e detonam mesmo. Nesse caso, eu vou ao professor não para simplesmente cobrar, mas para investigar. Agora, quando o pai aborda elogiando o professor, eu também chego e passo os elogios do pai. Há dois meses fiz uma pesquisa junto aos alunos sobre a aceitação dos professores e aqueles que tiveram uma aceitação boa, fiz questão de, na frente dos demais, elogiá-los. Acho que isso faz com que o cara melhore ainda mais. E também não detonei quem não foi elogiado, porque não caberia fazer isso, por uma questão de ética. (Diretor, Josias Gomes)

Assim, a direção acaba assumindo, de acordo com sua fala, uma postura meritocrática perante os professores, mesmo admitindo que, ao tecer, para alguns docentes, comentários elogiosos feitos por alguns pais, faz questão de não “detonar” os demais educadores.

Indagados acerca de como se desenha o relacionamento entre direção/coordenação e professores, os gestores da escola Bento II também apontaram aspectos positivos e negativos que permeiam este relacionamento. Nessa perspectiva, o diretor relatou a existência de um grupo heterogêneo na escola, reconhecendo que existem profissionais altamente capacitados, com “desempenho fantástico de sala de aula”, mas que também existem aqueles que “não têm domínio de sala e nem muito compromisso com o que fazem” (Diretor, Bento II). Por isso,

querendo ou não, existe a questão do corporativismo, a gente conversa com o colega e você sabe que ele já vem de um processo que não vai mudar; então você tem que ter um jogo de cintura com esses professores. Eu sei que tem alunos aqui que saem com deficiência séria de aprendizagem, que é uma falha da educação brasileira. Mas, nesse caso, você fica pensando assim: é só culpa desse profissional ou é a própria estrutura que faz com que ele se torne desestimulado e não procure outros meios, outros recursos para poder trabalhar e melhorar cada vez mais? (Diretor, Bento II)

O diretor dirige críticas à educação brasileira, ressaltando o aspecto fragmentário desta e as falhas do sistema. Para ele, a maior parte das mudanças implementadas na rede assume um aspecto vertical, ou seja, vem de cima para baixo e “nunca se procura saber como está a base, como esta vai se estruturar para você fazer as mudanças que precisam ser feitas” (Diretor, Bento II). O diretor critica o fato de que “tudo vem de gabinete e muitas vezes as pessoas que estão lá em cima é que determinam a base” (Diretor, Bento II). Já a coordenadora pedagógica, a esse respeito, não acrescentou muito além de considerações sobre a indisciplina em sala de aula. Afirma ela que tem procurado orientar e conversar com os professores sobre “a importância da formação, do apoio aos alunos e da necessidade em diversificar o modelo de aula que muitos conservam, superando o tradicional sem abrir mão do conteúdo” (Coordenadora, Bento II).

Quanto às relações entre direção/coordenação e pais, o diretor e a coordenadora do colégio Josias Gomes destacam a ausência de problemas estruturais no relacionamento com os pais; asseguram, além disso, que possíveis controvérsias podem ser facilmente superadas por meio do diálogo. Nesse sentido, o diretor ressalta ainda que:

O relacionamento da direção com os pais é baseado no diálogo e na compreensão. Procuro adotar uma postura aberta, pautada no consenso e em uma gestão democrática e participativa. Por isso considero importante minha presença nas reuniões, conduzindo a pauta, ouvindo, avaliando críticas e acatando sugestões.” (Diretor, Josias Gomes)

A coordenadora do colégio, no entanto, sublinha a existência de alguns conflitos e divergências entre os pais e a escola, tais como queixas por parte daqueles em relação a determinados professores, no que tange ao desempenho dos filhos e a eventuais falhas por parte da direção e da coordenação. Ela assegura que, devido ao fato de muitos pais cobrarem resultados, quer em relação às obrigações da escola quanto a questões burocráticas, quer quanto ao bom desempenho dos alunos, alguns adotam uma postura em que:

muitas vezes, chegam ao colégio tentando tumultuar e causar problemas, fazem cobranças de ordem burocrática (horários, alterações de datas e outras), fazem reclamações de professores muitas vezes indevidas e às vezes também da direção ou mesmo da coordenação. Alguns pais ainda cobram resultados, devido ao mau desempenho dos filhos. Porém, graças à união da equipe técnica e pedagógica, tais problemas costumam ser contornados de forma pacífica. (Coordenadora, Josias Gomes)

Por isso, a coordenadora acrescentou que, em muitas reuniões pedagógicas, o colégio procura incluir na pauta a discussão sobre “o relacionamento da equipe escolar, professores e gestores, com os pais”. Isso se faz necessário até mesmo porque, segundo ela, muitos pais também procuram o colégio para receber ou pedir orientações sobre a vida escolar dos filhos ou mesmo sobre suas condutas.

De modo geral, os gestores não relataram de forma detalhada aspectos ou questões específicas que marcam a relação dos pais com o colégio, deixando claro que, apesar da existência de conflitos, o relacionamento entre os dois segmentos corre de forma pacífica.

Discorrendo sobre a mesma pergunta, os gestores da escola Bento II apontaram aspectos semelhantes aos do colégio Josias Gomes, destacando pontos positivos e negativos e problematizando questões relacionadas aos familiares de alguns alunos. Os gestores, em especial o diretor da escola, apontam a existência de pais questionadores, presentes e interessados em acompanhar a vida escolar do filho, e de pais totalmente ausentes. O diretor sintetiza suas impressões da seguinte forma:

Então, mais uma vez, o que você tem que analisar seria o entorno do bairro, e as famílias. Como são constituídas as famílias aqui? São constituídas por pais separados, conflitos de relacionamento entre pai e mãe, e isso reflete muito no desenvolvimento da criança. Ainda hoje, você pôde observar [refere-se a mim, pesquisador], presenciamos dois casos: um deles o pai-avô, o homem tem idade para ser avô do menino que é seu filho, fruto do primeiro casamento. A criança vive um conflito, não aceita a mãe legítima, e não tem diálogo com o pai que vive com outra mulher. Este menino está sendo tragado por más companhias e já suspeitamos que esteja envolvido no tráfico. O outro caso é de uma aluna que vive entre a guerra dos pais. O marido acusa a ex-mulher de descuido com a filha, e a mulher acusa o ex-marido de outras tantas coisas. Nesse conflito, quem padece é sempre o adolescente, que é a parte mais frágil, e a escola que precisa dar respostas às questões de indisciplina, de violência, de conflito entre pais, além de tantas outras obrigações que cabem aos educadores. Então, veja só – na luta entre o rochedo e o mar, quem leva a pior? O marisco. Esta menina de apenas 12 anos, uma adolescente, vive este drama. Assim como ela têm vários outros casos só aqui na escola. Então, esses relacionamentos entre pais adultos, que deveriam dar suporte à vida da criança, acabam deixando os filhos ainda mais perdidos. O R. é um adolescente sem referência, não suporta a mãe, e o pai que, devido à idade já bem avançada, não sabe dialogar com o filho. Então, o que eu percebo é o seguinte: tanto na escola particular quanto na escola pública de periferia ou de bairros centrais, quando a família é bem estruturada, mesmo quando os pais são separados, mas quando eles sabem preservar a criança de conflitos extremados como esses, você não encontra tantos problemas. No nosso caso, a carência é tão grande que muitos me chamam de pai, e eu percebo que isto é expressão de uma carência. Porque, na verdade, o aluno quer limite, o professor que não coloca limites sofre as consequências. (Diretor, Bento II)

A coordenadora pedagógica também destaca dois perfis de família semelhantes aos apresentados pelo diretor. Ela reconhece a diferença que faz a presença de pais atenciosos na vida escolar dos filhos, de pais que apoiam a escola, que procuram saber o que está acontecendo e se interessam pelos assuntos relacionados com o desempenho acadêmico dos filhos. A coordenadora cita o fato de que, no ano de 2015, a presença do policiamento na escola teria sido uma conquista, fruto do apoio que alguns pais deram à direção no sentido de cobrar essa medida do poder público. Outro aspecto positivo citado por ela diz respeito à manutenção do número de coordenadores que, graças ao apoio dos pais, a direção conseguiu reivindicar junto à Secretaria de Educação a não redução desse número. Segundo o seu relato:

Então, a gente pode contar com o apoio de alguns pais, apesar de não serem muitos, mas, felizmente, este apoio existe. Mas, do outro lado, a gente tem aqueles pais que, por motivo de trabalho, falta de tempo, têm muita dificuldade de vir à escola, porque alegam que irão perder o emprego, embora a escola sempre os lembre da LDB, da legislação, do direito e do dever que o pai tem de vir à escola saber de seu filho e de comparecer às reuniões. Tudo isto está no estatuto do menor; mesmo assim, muitos não querem, morrem de medo de perder o emprego, então muitas vezes não vêm e, quando vêm, querem ser atendidos na hora, no corredor da escola. Eles querem que você fale logo o que está acontecendo, olhando para o relógio para poder voltar correndo. Esses pais são justamente aqueles dos quais os filhos mais precisam, embora não consigam sentar para acompanhar, ouvir e dar sugestões sobre vida escolar de seus filhos. A mãe de determinados alunos quase não te ouve, ou, quando vem te ouvir, ela vai totalmente contra a escola, ou então ela já quer agredir o filho, ou seja, ela já vem para cá armada. Então, os pais têm esses dois lados. (Coordenadora, Bento II)

Percebemos claramente, nos relatos dos educadores das duas instituições, que, se por um lado os gestores do colégio Josias Gomes limitam-se às questões burocráticas, tecendo referência tão somente ao modo como os pais se relacionam com o colégio; por outro, os

gestores da escola Bento II, em particular o diretor, comentam sobre o descuido da família no processo de formação do adolescente, seja por meio das ausências, seja por meio do reconhecimento da impotência por parte de alguns pais ou do simples abandono. Cabe ressaltar que, em uma das questões que serão tratadas logo a seguir, os gestores do colégio Josias Gomes também salientarão aspectos semelhantes. Assim, ambas as escolas colocam a questão do “abandono” ou do “descuido familiar” como um dos problemas que caracteriza determinadas famílias.

Conforme já apresentamos na análise teórica sobre a autoridade e a família, é preciso reconhecer que, apesar de a escola assumir a tarefa de educar e formar o indivíduo, existem aspectos ligados à tradição que cabem unicamente à família. Entretanto, fragilizada por mecanismos já discutidos ao longo deste trabalho, testemunhamos como tendência o naufrágio da instituição familiar e, com isso, o enfraquecimento psicológico do indivíduo, seu declínio e, conseqüentemente, o abandono dele às instâncias frequentemente alheias aos processos formativos. Com efeito, a decadência da família, nos termos colocados por Horkheimer e Adorno (1973), diz respeito às tendências totalitárias que se retroalimentam, pois, como observam os autores:

Se a família cumpria as suas missões, os filhos adquiriam consciência, capacidade de amar e coerência em sua conduta interna e externa. Tudo isto era produtivo e progressivo. E a decadência histórica da família contribuiu, justamente nesse sentido, para agravar o perigo do domínio totalitário que, por sua vez, tem raízes nas mesmas tendências econômicas que vão destruindo a família. (p. 144)

6.4 Indisciplina: conceito, frequência e exemplos

Neste item, apresentamos as concepções dos gestores sobre o conceito de indisciplina e a forma como o fenômeno se caracteriza dentro das duas instituições. Procuramos, ainda, indagar sobre a frequência com que os casos ocorrem e expor os mais comuns.

Em relação aos problemas decorrentes da indisciplina, a posição manifestada pelo diretor do colégio Josias Gomes se aproxima à explicitada pela coordenadora em alguns aspectos. Para ambos, a indisciplina é um problema resultante da quebra ou da desobediência às normas escolares.

A coordenadora restringe sua concepção ao âmbito escolar, apontando as conversas excessivas, o barulho e a agitação presentes, sobretudo nas séries iniciais, nos primeiros anos do ensino fundamental II. Já quanto às turmas mais adiantadas, além das conversas excessivas

e do barulho, ela destaca a postura de enfrentamento que o aluno assume em relação ao professor:

A indisciplina é uma ação do aluno fora das normas da escola, é quando a gente não consegue reverter aquela ação de um modo positivo. Quando um determinado aluno ou grupo de alunos insistem em certos comportamentos que não estão de acordo com as normas da escola, ferindo as regras de convivência estabelecidas pela escola ou pelo professor. Nas turmas mais novas (6º ano), temos mais problemas referentes ao barulho, tumulto, conversas, brincadeiras, são mais infantis; já nas turmas mais velhas (9º ano), há enfrentamentos por parte de muitos alunos. (Coordenadora, Josias Gomes)

O diretor do colégio também considera a indisciplina como a quebra das normas escolares, acrescentando tratar-se de tudo o que foge ao que é combinado. Seria a “quebra de um contrato ou de uma promessa” (Diretor, Josias Gomes). Nesse sentido, ele fundamenta sua definição em uma concepção geral de indisciplina, dizendo que qualquer um pode assumir essa postura quando não cumpre com os deveres diários, pois, para ele, a indisciplina

é muito ampla. Indisciplina é você, por exemplo, dentro de casa com você mesmo, se você sabe que tem seu horário para acordar e você não acorda naquele horário, você não levanta, precisa de alguém para te chamar, você está sendo indisciplinado, indisciplina passa por aí, é bem ampla, inclusive temos o fator familiar que pesa muito. No nosso caso, são as normas disciplinares de uma escola, os regimentos, né? Sempre falo aos professores que no primeiro dia de aula façam os combinados, porque a partir daí você vai trabalhar o seu aluno, ele vai saber que quando ele não cumpre o combinado ele está sendo indisciplinado. [O diretor fala do “professor indisciplinado”], que sabe que tem de estar dentro da sala de aula em determinado horário e não cumpre, sabe que deve devolver a avaliação ao aluno e não o faz no prazo. Tem professor indisciplinado que quer cobrar do aluno uma disciplina que ele próprio não tem. (Diretor, Josias Gomes)

Fica clara, nos dois relatos, a distinção entre a concepção do diretor e a da coordenadora. Na visão desta, o problema da indisciplina seria o reflexo de questões meramente vinculadas à conduta do aluno perante as normas ou regras definidas pela instituição. Em outras palavras, o descumprimento ou a transgressão dessas regras, associadas à ineficiência da instituição em lidar com o problema, atuam na definição dos atos de indisciplina. Na concepção do diretor, a questão seria de ordem geral, ligada a múltiplos fatores: família, sociedade e escola. Em meio escolar, ele também indica a quebra das normas, estabelecidas pela instituição, como essencial na definição da indisciplina. Dessa forma, tanto o diretor quanto a coordenadora não expõem nenhuma novidade do que comumente os educadores, sobretudo docentes e gestores, consideram acerca da indisciplina escolar.

Além disso, ambos trazem, nas definições do problema, uma multiplicidade de questões e de exemplos que vai do barulho produzido por estudantes até a postura de determinados professores com relação às normas escolares. Este aspecto reforça a ideia, desenvolvida na parte teórica deste trabalho, de que a indisciplina escolar é um tema

polêmico, eivado por controvérsias e pautado por ambiguidades, uma vez que cada profissional destaca um ou outro elemento a fim de caracterizar o fenômeno. Nesse sentido, por mais que nos esforçássemos por apresentar uma definição ou caracterização do que seja a indisciplina escolar, dificilmente esta tarefa estaria destinada ao consenso. Por isso, optamos por uma interpretação à luz da teoria crítica da sociedade, na perspectiva da formação do indivíduo. Com base nesse referencial, procuramos questionar os mecanismos externos e internos à escola que contribuem para os processos de dessensibilização, atrofia da experiência, perda do potencial crítico e reflexivo e da capacidade de escuta e atenção. Certamente, uma das passagens de Adorno que melhor apresenta o papel da escola na formação do indivíduo, podendo, inclusive, iluminar questões como a da indisciplina, consiste em sua concepção de educação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 1995a, pp. 141-142)

Portanto, em vez da modelagem de pessoas e da simples transmissão vazia de conhecimentos – que podem estar relacionadas à concepção tradicional de educação, bem como de disciplinamento, uma vez que, nesta concepção, o aluno é um mero receptáculo vazio, apto a receber de fora prescrições e ordens –, Adorno nos convida a pensar o processo educativo como a “produção de uma consciência verdadeira” (1995a, p. 141).

Coincidentemente, na semana em que estávamos realizando a coleta de dados, um aluno foi expulso do colégio. Ficamos sabendo do fato por intermédio de uma das docentes e aproveitamos a ocasião para obter mais informações. Assim relata o diretor:

Embora esse episódio tenha ocorrido, não é comum... não teve jeito, eu solicitei ao pai que fizesse a transferência do menino, um aluno do 9º ano. Este aluno chegou na escola e trouxe uns biscoitos recheados com maconha e deu para dois colegas comerem, eles comeram e não aconteceu nada, mas uma menina comeu e passou mal, por isso ela veio até a coordenação e relatou o fato. Quando trouxeram os alunos até mim, o suspeito confessou e eu indaguei onde ele havia comprado, e ele disse que se dissesse estaria morto. Foi o primeiro episódio desse tipo, e o menino, se você olhar para ele, você não diz nada. Eu ainda perguntei: ‘e você comprou por quê?’. Ele disse que ‘era curiosidade, quando a gente diz que fica rindo à toa, eu queria saber como era’. Ele queria saber como era, mera curiosidade. (Diretor, Josias Gomes)

Várias questões podem ser colocadas aqui. Será que o fato em si justificaria uma expulsão? Trata-se de um aluno reincidente? Como era seu comportamento anteriormente com os colegas, em sala de aula, com os professores? É curioso que o diretor diga: “se você olhar para ele, você não diz nada”. Provavelmente se trata de um aluno que não desperta nenhum tipo de suspeita quanto à sua conduta, uma vez que não era “reincidente e tinha até então um comportamento normal, semelhante ao dos demais alunos” (Diretor, Josias Gomes). Entretanto, a direção julgou necessário, devido à gravidade do fato, expulsá-lo do colégio.

Discorrendo sobre a mesma questão, os gestores da escola Bento II afirmaram que o problema da indisciplina nesta escola já teria sido bem mais frequente. Segundo a coordenadora, sua ocorrência foi minimizada nos últimos anos devido ao trabalho permanente de conscientização, principalmente junto aos estudantes; mesmo assim, a indisciplina persistiria de várias formas, desafiando o trabalho dos educadores. Para a coordenadora, todas as ações que fogem às regras estabelecidas pela instituição constituem atos de indisciplina. Nesse aspecto, ela apresenta o seguinte relato:

Eu entendo exatamente isso; saiu fora da normatização para a gente já é indisciplina. Como exemplos: guerra de bolinhas, palavrões, uso indevido de celular; inclusive aqui este é um grande problema. Além disso, o desrespeito, o *bullying* e xingamentos. O campeão é o uso de celular: como não é proibido, os alunos abusam deste equipamento, tornando ainda mais difícil a relação em sala de aula. Já foi até proposto para que deixassem o aparelho no silencioso, mas mesmo assim eles insistem em usá-lo como bem entendem. (Coordenadora, Bento II).

Entre os exemplos citados, a coordenadora indica o *bullying* como uma forma de indisciplina e o uso de celular como um dos atos mais comuns praticados pelos alunos. Ao incluir o *bullying* como um dos exemplos, cabe interrogar acerca dos limites que separam os dois fenômenos e a forma como a escola compreende e intervém nesses tipos de comportamento, pois: incluir o *bullying* como um dos exemplos de indisciplina implica relacionar os dois fenômenos? Concebê-los de forma semelhante? Ou simplesmente tratá-los de forma indistinta? Neste caso, a indistinção tende a revelar o modo como as ações de indisciplina e de agressões se vulgarizam, tornando-se equivalentes, fato que aponta, mais uma vez, para a inexistência ou a inoperância de ações no sentido de combater ou enfrentar os dois problemas. Outro aspecto relatado pela coordenadora, em seu depoimento, é o de que os problemas relacionados à indisciplina já teriam sido piores do que são atualmente, já que:

Atualmente, os alunos que dão mais problemas são os que apresentam reprovações e os novos que chegam de outras escolas. Esses alunos, como ainda não assimilaram as normas da escola, acabam causando problemas. (Coordenadora, Bento II).

A posição assumida pelo diretor no que diz respeito à indisciplina é semelhante à da coordenadora, sobretudo quanto à ligação entre indisciplina e atraso escolar. O diretor também considera ser a indisciplina um fenômeno frequente na escola, embora, segundo ele, sua ocorrência se concentre mais no período vespertino e em algumas turmas do matutino, que foram compostas para atender à demanda de alunos considerados “defasados”. Entretanto, o diretor também atribui outros sentidos à prática de comportamentos indisciplinados. Para ele, a indisciplina é:

o resultado de um conjunto de fatores, o próprio ato de rebeldia do adolescente, de ele estar testando sempre os limites e a paciência do educador. A questão da formação familiar, esse menino não teve uma formação de base, de educação. Outro elemento importantíssimo para mim é a aprendizagem, ou seja, o aluno que tem defasagem de série e ensino, ele tende a ser indisciplinado. (Diretor, Bento II)

Dessa forma, o diretor entende que a indisciplina seria resultante, basicamente, de três perspectivas: a individual, ligada à rebeldia do adolescente; a familiar; a escolar, que diria respeito à defasagem idade/ano escolar, ou seja, aos alunos com problemas de aprendizagem. Por sua vez, a coordenadora dá ênfase aos aspectos relacionados à quebra das normas escolares. Quanto aos exemplos, sua fala aponta para os mais triviais, que vão desde atirar bolinhas de papel nos colegas às incivildades, como os palavrões, e ao uso de celular. Com relação ao último exemplo, trata-se, de fato, de um problema cada vez mais complexo, atual e inserido em um conjunto de questões que, sem dúvida, não devem ser ignoradas ou tratadas de forma superficial. Uma atitude seria proibir o uso dos celulares; outra, bem distinta, seria orientar os alunos para que façam um uso consciente do celular, respeitando os momentos da aula e o espaço de cada um.

Não se trata, obviamente, de rejeitar a tecnologia, recusando em bloco seus benefícios ou conquistas, mas de problematizar os seus efeitos, sobretudo quando relacionados ao processo de formação, inclusive em âmbito escolar. Pensemos no uso compulsivo dos celulares, cuja tendência coloca em questão o processo de socialização e de comunicação direta entre as pessoas. Nesse aspecto, observamos, sobretudo nas grandes cidades, que os olhares e as atenções em locais públicos estão cada vez mais direcionados para as telas, revelando ou endossando novas formas de solidão e de individualismo. Tal fato favorece:

a que os indivíduos sejam, na realidade, o que tinha sido concebido numa rigorosa economia liberal: átomos sociais. Na sociedade industrial avançada, cada indivíduo está só e a frase já famosa da ‘*multidão solitária*’ assim o testemunha. (Horkheimer & Adorno, 1973, p. 144)

No caso específico da educação escolar, no tocante à disciplina e ao próprio aprendizado, o uso irrestrito, contínuo e irresponsável do celular em sala de aula representa mais um desafio aos educadores. Acreditamos que a proibição autoritária não seria o caminho correto, tampouco a chamada “vista grossa”, mas o esforço contínuo dos professores em mostrar aos alunos a importância da atenção, da concentração, de ater-se a uma única temática de forma concentrada para a aquisição de saberes, ou seja, para o processo formativo.

Outro dado relevante nos relatos sobre o conceito de indisciplina diz respeito às duas gestões fazerem referência à postura de determinados professores, destacando a falta de compromisso, de domínio em sala de aula e o descumprimento quanto aos horários e à entrega de materiais didáticos. Não obstante, para a diretor da escola Bento II, o fator aprendizagem foi o mais detalhado, isto é, a defasagem idade/ano escolar. Neste caso, o diretor considera que as turmas que mais causam problemas de indisciplina são as do ciclo, compostas de alunos com defasagem idade/ano, a qual estaria sendo sanada com o processo de aceleração. Sobre este aspecto, o diretor afirma que:

A turma que dá mais problema é a do ciclo, porque você misturou numa mesma turma alunos com diferentes níveis de assimilação/aprendizagem. Por não acompanharem os conteúdos, se desconcentram, não conseguem acompanhar os demais, por isso, promovem indisciplina. Então, o aluno que não acompanha, por ficar ocioso, acaba perturbando o colega do lado. (Diretor, Bento II)

Sob este aspecto, o diretor tende a reduzir o problema da indisciplina a um fato de natureza burocrática, qual seja, a formação de classes nas quais estariam matriculados alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Ressaltamos que, com relação ao colégio Josias Gomes, embora os educadores não apontassem de forma direta a defasagem ano/idade como um fator relacionado à indisciplina, foi unânime a posição defendida de que os estudantes considerados mais indisciplinados seriam justamente os que mais apresentam problemas de aprendizagem, ou seja, problemas de desempenho acadêmico.

6.5 Indisciplina: fatores e intervenção

Conforme analisamos em diferentes momentos deste trabalho, a escola pode e deve atuar em várias frentes, visando ao fortalecimento de uma educação atenta aos ideais formativos, inclusive nas intervenções, a fim de lidar com os problemas decorrentes da indisciplina. Não obstante, o que deve ser criticado é quando as intervenções ocorrem em uma perspectiva meramente corretiva e/ou punitiva, deixando de lado um trabalho de natureza mais preventiva, voltado à conscientização e à formação dos alunos.

A este respeito, o depoimento do diretor e o da coordenadora do colégio Josias Gomes também convergem. Ambos ressaltam a importância do diálogo em sala de aula, a intervenção da coordenação disciplinar, a presença desta em sala quando se faz necessário, o registro em fichas de ocorrências e, como acrescenta o diretor, a suspensão das atividades escolares para casos extremos. A coordenadora resalta ainda que “todos os problemas de indisciplina são resolvidos dentro da sala de aula, os professores são orientados a conduzir a turma e a resolver da melhor forma possível os problemas de indisciplina”.

Por sua vez, o diretor relata que a direção só intervém quando se esgotam todas as possibilidades. Existem casos que, segundo ele, exigem uma intervenção mais severa, como a suspensão do(s) aluno(s) implicado(s) das atividades letivas, mas, antes de chegar a esse extremo, a equipe tenta conversar e orientar: “quando as coordenações me solicitam eu vou à sala de aula conversar com eles”.

Desse modo, os depoimentos da direção e da coordenação sinalizaram o que pouco a pouco íamos percebendo, ou seja, o colégio não dispõe de mecanismos distintos dos que são comuns na maioria das escolas para solucionar ou lidar com os problemas de indisciplina. Assim, os mecanismos de que se valem para coibir ou intervir nos atos de indisciplina são fundamentalmente os de natureza corretiva, com abordagem individual, expulsão, advertências, suspensão etc. Embora o uso das suspensões como recurso seja mínimo, ele existe e é aplicado, de acordo com os relatos dos gestores.

No nosso entendimento, uma educação pautada tão somente em aspectos prescritivos e punitivos dificulta o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e autorreflexiva sobre suas práticas, inclusive entre os estudantes. Por isso, ao promover práticas que permitam a reflexão e a autorreflexão, a educação deixa de ser um mecanismo unicamente voltado à mera adaptação, seja ao mercado de trabalho, seja às normas impostas por meio de uma disciplina irracional, pois, como lembra Adorno, “nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”⁴⁷ (1971, p. 236).

No tocante aos fatores que contribuem para desencadeamento de problemas de indisciplina, a visão apresentada pelo diretor parece ser mais pluralista – e, portanto, menos reducionista e parcial – que a da coordenadora. Assim, o diretor aponta a debilidade familiar, ou seja, a educação em casa como o fator número um, mas acrescenta, ainda, a falta de limites, a influência da mídia e dos modelos que os adolescentes adotam fora do padrão

⁴⁷ “donde la cultura se ha entendido a sí misma como conformación de la vida real, ha destacado unilateralmente el momento de acomodación, y ha retraído así a los hombres de pulirse mutuamente.” (p. 236).

familiar e, por fim, a permissividade por parte do professor que não quer se indispor com o aluno. Nesse aspecto, o diretor acrescenta casos como o seguinte:

Muitos quando são chamados atenção, indagam – mas, por que eu não posso? Aí fica parecendo que ninguém nunca disse um não para ele. Quando eu me refiro à família, estou pensando na ausência total de limites, inclusive para pensar e refletir sobre as influências que vêm da mídia e de modelos que vêm de fora de casa. Um exemplo desse abandono por parte da família é de um aluno que de repente começou a faltar... faltar... faltar... do 9º ano, e simplesmente o pai veio cancelar a matrícula, porque o filho não quer vir mais à escola. O menino não quer vir mais e o pai simplesmente lavou as mãos (não vai mais porque não acorda, porque passa a noite, madrugada inteira, vendo o computador, jogando). Eu disse ao pai que ele poderia ser criminalizado por abandono de incapaz, pois está tirando uma criança da escola. O pai alega que o filho não vai, não quer frequentar a escola. (Diretor, Josias Gomes)

Por meio do exemplo citado, o diretor também salienta a questão dos limites e, sobretudo, o que denomina “abandono por parte da família” como fatores para se compreender a questão da indisciplina. De acordo com ele, este problema não se reduz a um fator isolado, sendo a família, as mídias e a própria escola essenciais na compreensão dos comportamentos que se processam no interior da escola, em especial a indisciplina.

A coordenadora pedagógica, por sua vez, tende a considerar o problema da indisciplina apenas como resultado de uma educação familiar equivocada, afirmando que muitos trazem para a escola o que aprendem em casa. Nesse sentido, ela apoia sua fala unicamente na “tese da família” que, desse ponto de vista, se constituiria como núcleo do problema. Para ela:

A falta de limites em casa com os próprios pais, porque, se o aluno não respeita nem o pai nem a mãe não respeitará também o professor ou qualquer outra forma de autoridade . . . por isso a necessidade de conversar muito com os pais para que eles se conscientizem sobre a conduta de seus filhos para tentar minimizar o problema da indisciplina e de comportamentos agressivos. (Coordenadora, Josias Gomes)

Ao reduzir, portanto, a compreensão dos fatores ao meio familiar, a coordenadora sugere que o atual modelo de família, caracterizado pela “falta de limites” atribuída aos filhos, teria relação direta com a falta de respeito com a qual determinados alunos agem em relação ao professor ou às demais autoridades escolares. Porém, entendemos que tomar a estrutura familiar como fator para explicar o comportamento dos adolescentes, em particular o problema da indisciplina, é algo que deve ser feito de forma crítica e, sobretudo, isenta de preconceitos, pois, caso contrário, corre-se o risco de cair em uma análise reducionista, vazia e preconceituosa do problema. Conforme vimos na parte teórica deste trabalho dedicada ao tema da autoridade, trata-se de pensá-la no contexto das mudanças pelas quais a sociedade –

e, com ela, a família – tem passado. Dessa forma, caberia retomar as análises desenvolvidas por Freud (2011), Horkheimer (1990) e Horkheimer e Adorno (1973), acerca deste problema.

Quanto ao enfrentamento da indisciplina, isto é, as medidas que a escola eventualmente adota a fim de prevenir, corrigir ou solucioná-la, o diretor apoia sua fala sobre o tripé ‘família’, ‘apoio pedagógico’ e ‘equipe disciplinar’. Para ele, as ações conjuntas desses segmentos podem contribuir para minimizar o problema, ao passo que a coordenadora volta a indicar unicamente a família como possível solução para prevenir a indisciplina. Diz ela:

defendo, como uma das medidas fundamentais para minimizar o problema da indisciplina no colégio, a parceria com a família. Precisamos conversar muito com os pais para que eles se conscientizem sobre a conduta de seus filhos para tentar solucionar este problema. (Coordenadora, Josias Gomes)

Um dos dados que chamou a nossa atenção nesses depoimentos diz respeito ao fato de que, diferentemente do diretor, em nenhum momento a coordenadora afirmou não existir problemas de indisciplina no colégio, afirmação frequentemente feita pela direção. Acreditamos que negar a existência de tais problemas, ignorá-los ou tratá-los de forma autoritária são atitudes que participam do mesmo campo semântico, isto é, impedem o enfrentamento da questão de maneira propositiva e assertiva.

Mais uma vez o elemento crítico, a autorreflexão e o apelo à consciência podem e devem ser colocados a serviço de uma educação voltada ao abrandamento de tendências agressivas, à eliminação de atitudes hostis com relação ao saber e à contenção ou enfrentamento de forma propositiva das ações de indisciplina que se manifestam no interior da escola. Esta questão torna-se mais do que nunca essencial, uma vez que:

Se no início dos anos de 1960 a escola ainda era uma estrutura de socialização secundária, em posição muito inferior à família, já não é o caso, uma vez que as creches recebem crianças com menos de seis meses para jornadas que às vezes chegam a doze horas diárias. Instituição, seja creche ou escola, que em sua estrutura pedagógica e nos saberes que transmite deve concorrer com os esquemas da indústria cultural, os mesmos da propaganda e do preconceito. (Vaz, 2012, p. 51)

Longe, portanto, de intervenções apoiadas em um disciplinamento autoritário, impostas aos estudantes e voltadas seja ao controle, seja à aquisição cega de conteúdos como “coisa morta” (Adorno, 1995a, p. 141), cabe à escola, ao refletir sobre as práticas de indisciplina, colocar em questão os mecanismos que operam em sentido contrário à experiência formativa, sendo um deles a indústria cultural.

Discorrendo sobre as mesmas questões, fatores e intervenções, os gestores da escola Bento II também reconhecem a influência de múltiplas causas. Entretanto, a coordenadora destacou, em sua fala, como um dos fatores da indisciplina, “a postura do docente perante os

alunos e o modo como conduz seu trabalho em sala de aula”, isto é, fatores essencialmente institucionais/pedagógicos, relacionados à postura do professor:

Na verdade, a questão da indisciplina está relacionada com vários fatores, e aí a gente tende a concordar que a prática do docente na sala de aula faz uma diferença danada nesta questão, sendo um diferencial muito grande na incidência desse problema, sobretudo na sala. Lógico que há os casos extremos e que o professor não vai dar conta, mas, em muitos casos, o que vemos com base na experiência própria é que, quando um determinado professor chega em sala de aula e tem um controle de seu conteúdo, de seu planejamento, sua relação com a turma é menos conturbada e ele consegue ter um controle da indisciplina. (Coordenadora, Bento II)

Apoiada ainda neste argumento, a coordenadora ressalta a questão do diálogo e da abertura que determinados professores permitem aos alunos, sendo estes elementos importantes que alguns professores apresentam e que têm um resultado positivo, sobretudo, na relação professor-aluno. Contudo, a coordenadora também aponta fatores externos à escola, como a questão familiar, que, segundo ela, influencia de forma considerável a maneira como a criança ou o adolescente chega à escola. “A vida que ele leva em casa determina muito a forma como irá chegar aqui” (Coordenadora, Bento II). Divergindo da coordenadora em termos, o diretor considera a família e os fatores de ordem burocrática, relacionados à instituição, como sendo determinantes na ocorrência da indisciplina:

Não tem jeito, por mais que queiram contradizer, a família é um fator importante, porque ela é a base que dá a formação para o sujeito; se o aluno não tem uma família estruturada, como é que esta criança poderá se sentir estruturada? A escola seria outro fator, por quê? Nesta estrutura você não pode reprovar os alunos, então você vai promovendo alunos sem nenhuma base e cada vez mais você promove estudantes sem nenhum preparo acadêmico. Essa promoção automática de alunos acaba comprometendo o próprio desenvolvimento acadêmico deles, você vai criando um exército de alunos que será indisciplinado, porque, desprovido de conhecimento, não tem conteúdo. (Diretor, Bento II)

Fica claro nos dois depoimentos que, embora os gestores também apresentem como fatores da indisciplina elementos de natureza institucional, ambos divergem quanto aos aspectos enfatizados. Se, por um lado, a coordenadora destaca aspectos de fundo pedagógico, salientando a postura do docente como um fator essencial para se compreender a indisciplina; por outro lado, o diretor enfatiza aspectos de natureza burocrática, como a progressão continuada, isto é, o fato de muitos alunos não sofrerem reprovações.

Embora o diretor não defenda aspectos punitivos na prática das avaliações, é fato que muitos educadores se valem deste instrumento como forma de controle e até mesmo de punição. Talvez isto também faça parte daquele conjunto de elementos denominado por Adorno (1995a) como “tabus acerca do magistério” e que merece ser criticado, pois na medida em que a avaliação é colocada nestes termos, ela se converte menos em um meio de

acompanhar as aprendizagens dos estudantes e mais em um instrumento de controle externo, que de alguma forma exerceria um poder de tutela, favorecendo a manutenção da menoridade. Lembramos que Adorno (1995a), com base em Kant, retoma esses conceitos, mostrando que o autor do ensaio *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*:

define a menoridade ou tutela e, desse modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é autoinculpável quando sua causa não é falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. (p. 169)

Com efeito, valer-se do próprio entendimento sem a tutela, a orientação ou o controle de causas externas coloca o indivíduo na posição de responsável ou de co-responsável pelas circunstâncias que demandam sua participação.

Quanto às ações ou intervenções no sentido de minimizar ou resolver o problema da indisciplina, de um modo geral, as falas dos gestores convergem entre si. Para a coordenadora, a escola deveria se atentar para a falta de perspectiva e de motivação em que se encontra a maioria dos estudantes. Para ela, a escola poderia promover a autoestima dos alunos, procurando analisar os contextos em que a indisciplina mais ocorre. A coordenadora aponta também os efeitos positivos que o desenvolvimento de projetos teria no processo de integração dos alunos e, conseqüentemente, na reversão desse quadro de indisciplina que atinge a escola em todos os seus segmentos. Para isso, a escola poderia:

com exemplos e com ações procurar aumentar a perspectiva de interesse do aluno e os projetos dentro da própria escola: o teatro, o esporte, a banda de música, a arte em geral. Aqui tem um projeto integral da escola que a gente percebeu que os alunos que davam problemas, quando participaram do projeto, o retorno deles em sala de aula era muito bom. (Coordenadora, Bento II)

Na realidade, segundo o diretor, o que a coordenadora se refere como um projeto foi apenas um evento pontual – denominado “Show de talentos” – ocorrido em um dia de integração. Assim, e valendo-se dos mesmos argumentos, o diretor acentua a necessidade de a instituição oferecer e desenvolver novas estratégias que despertem a atenção e o interesse dos estudantes, favorecendo a criação de um ambiente acolhedor e que não se restrinja apenas à “aula expositiva”. No entanto, ele destaca que, antes de lançar qualquer projeto, a escola deveria ouvir os alunos, procurando conhecer suas necessidades, carências e desejos. O diretor oferece alguns exemplos de ações que foram incrementadas com sucesso e de outras que ainda não saíram do papel, como o caso da “rádio escola”:

O desenvolvimento de projetos para atrair e segurar o aluno na escola é essencial, mas antes de oferecer qualquer projeto é importante verificar o que o aluno deseja. Então, por exemplo, a rádio escola, que é um projeto interessante, ainda não foi incrementada, porque ainda está desarticulada. Outra atividade que costuma dar certo é o esporte. (Diretor, Bento II)

Fica claro na fala do diretor que, apesar de mencionar o desenvolvimento de projetos e de atribuir importância a estes, inclusive com a participação dos alunos, a realização dessas ações ainda não se efetivou de forma contínua ou permanente. Em outras palavras, o que a escola tem promovido são eventos pontuais, que acontecem apenas esporadicamente, embora a direção reconheça nesses eventos vários pontos positivos.

6.6 *Bullying*: conceito, exemplos e frequência

Com o objetivo de compreender o modo como os gestores das duas escolas relacionam a indisciplina com o *bullying*, propomos, com relação ao último, questões semelhantes às que foram propostas acerca da indisciplina. Desse modo, os gestores discorreram sobre o conceito, a frequência, alguns exemplos, bem como os fatores atribuídos ao fenômeno e as intervenções que são feitas. Neste item, apresentamos o conceito, os exemplos e a frequência com que o problema ocorre.

Quanto ao conceito, o primeiro aspecto destacado por gestores de ambas as escolas remete à ideia de que, embora o *bullying* seja um “velho problema”, a referência ao termo encontra-se vulgarizada. No entanto, os próprios gestores fazem referência ao termo *bullying* de modo vago, afirmando tratar-se de um “termo banalizado”, “que sempre existiu”, “que antes também existia”, ligado a “brincadeiras excessivas” ou a “atitudes pontuais”.

A própria coordenadora diz considerá-lo um “outro nome para o preconceito” e, por isso, esse problema se liga a tantas ofensas morais com relação ao fato de alguém ser negro, usar óculos, ser gordinho etc. Na mesma perspectiva, o diretor entende o fenômeno como “brincadeiras excessivas”, que também sempre aconteceram. Essas brincadeiras consistem em enfatizar o defeito de alguém, buscando a satisfação pessoal de quem pratica essa forma de violência. Tomando a fala da coordenadora como referência, podemos pensar que, de fato, a relação entre preconceito e *bullying* merece ser melhor investigada. Nesse sentido, Crochík (2015) analisa essa questão, em forma de hipóteses, sendo uma delas a que sinaliza o fato de que “preconceito é uma atitude e o *bullying* uma forma de ação” (p. 41). Desse modo, o autor salienta que:

Em síntese, o *bullying* parece ser uma forma de violência mais indiferenciada do que a presente no preconceito mais arraigado, que tem alvos definidos e justificativa para sua existência, e corresponder a uma maior fragilidade do indivíduo que o pratica; nesse sentido, o preconceito menos delineado pode ser a atitude que pode levar à ação do *bullying*; esse também parece expressar melhor uma cultura homogênea, que, pela (falsa) formação, constitui indivíduos frios, insensíveis e com dificuldades de formular seus desejos e os reconhecer, o que pode direcioná-los a uma forma de violência difusa, ao contrário do preconceito que se fixa em necessidades mais bem delimitadas. (p. 54)

Embora reconheçam os aspectos violentos e/ou preconceituosos presentes no *bullying*, os gestores apresentam um conceito que traduz de forma pouco realista a dimensão do problema, sobretudo aquela ligada a uma violência contínua com o intuito de ferir, ofender e machucar e que se alimenta de uma relação assimétrica de poder entre autor e alvo. O diretor e a coordenadora salientaram os aspectos midiáticos e, conseqüentemente, a questão do modismo que acabaria dando ênfase a um “problema que se tornou banal” (Coordenadora, Josias Gomes).

Distinguir o *bullying* de outras modalidades de violência ou mesmo da própria indisciplina não teria a nosso ver um sentido meramente formal, conceitual ou abstrato, mas relevante, na medida em que sinaliza para o educador e a instituição escolar medidas de cunho preventivo e/ou interventivo no intuito de se atacar as suas causas e combater os seus efeitos. De modo geral, os relatos atribuídos ao conceito de *bullying*, seja pelo diretor, seja pela coordenadora pedagógica, tendem a tomá-lo de forma fragmentada. Nesse aspecto, em seu estudo sobre o *bullying* escolar, realizado em 2002 em uma escola da rede pública municipal da cidade de São José do Rio Preto, interior paulista, Fante (2005) constatou que:

quanto à distinção que os funcionários faziam entre o *bullying* e outras formas de condutas indisciplinadas: 37% disseram que frequentemente conseguiam distinguir os atos de indisciplina dos comportamentos violentos, 37% disseram que às vezes conseguiam fazer esta distinção, e 25% não conseguiam distinguir. (p. 58)

Portanto, a capacidade ou o interesse da instituição escolar em distinguir as formas de violência, em particular a identificação de fenômenos como o *bullying*, bem como os atos de indisciplina que se manifestam em seu meio, pode contribuir no sentido da prevenção ou da melhor maneira de intervir nas ocorrências. Se a instituição, cuja função primordial é a formação do indivíduo, não se preocupa em refletir sobre as ações que se manifestam no interior dela e compreendê-las, a “desbarbarização”, nos termos em que fala Adorno (1995a, p. 158), torna-se uma meta cada vez mais distante.

Quando indagados se o *bullying* é frequente na escola, o diretor reconhece sua ocorrência, mas procura minimizá-la, afirmando tratar-se de eventos episódicos ou esporádicos, frutos, como já apontado, de “brincadeiras excessivas” (Diretor, Josias Gomes).

Já a coordenadora sustenta que a ocorrência do problema “não é comum, mas acontece e tem acontecido”. Como exemplo, ela cita um fato que teria ocorrido com uma aluna do 6º ano. A este respeito, a coordenadora faz o seguinte relato:

Esta aluna passou a apresentar um comportamento estranho durante um período em que começou a usar óculos. Além disso, ela já vinha sendo incomodada por ser gordinha, pois muitos alunos da sala já estavam incomodando a colega. Quando esta aluna passou a usar óculos, ela não quis mais vir para a escola. Foi preciso realizar um trabalho para convencê-la a retornar. Segundo disse a aluna, o fato de ser “gordinha” já era motivo de gozação depois que passaria a usar óculos a situação iria piorar, no entender dela. A aluna está no 6º ano e é frequente. (Coordenadora, Josias Gomes)

Na concepção do diretor, o que fomenta a prática do *bullying* se resume aos seguintes aspectos: “se a menina é muito quietinha, se usa óculos, ou se um determinado menino nunca namorou, logo se tornam alvos prediletos, sobretudo quando se incomoda com a chacota dos colegas”. Estas foram as expressões utilizadas pelo diretor, que, inclusive, citou o seguinte caso:

No ano passado, tivemos um problema com um aluno que hoje está no 9º ano. Este aluno nunca tinha beijado, ou seja, nunca teve uma experiência de namoro, um dia ele saiu da sala de aula e foi para dentro do banheiro chorar. Um menino que nunca teve uma experiência de namoro sofria *bullying* por parte dos outros. Na ocasião, um de seus colegas entrou no banheiro para tentar consolá-lo, conversou... conversou... conversou e convenceu o menino a sair do banheiro, e ele aceitou a ajuda do colega. Neste caso, a direção, a coordenação pedagógica também deu apoio ao menino. (Diretor, Josias Gomes)

Com base nesses depoimentos, não percebemos, por parte dos gestores, uma atitude de contestação mais severa ou radical no sentido de repudiar os atos de violência presentes no *bullying*, uma vez que o fenômeno é frequentemente concebido como uma prática que incomoda, mas não “extrapola os limites do aceitável” (Diretor, Josias Gomes). E quais seriam os limites do aceitável? Esta é uma das questões essenciais na discussão sobre o *bullying*, pois nem toda briga, desavença ou discussão deve ser rotulada ou interpretada como tal. Daí a importância de que os educadores discutam, compreendam e saibam distingui-lo de outras formas de agressão ou de comportamentos para que não caiam no simétrico oposto da chamada “tolerância zero”, impedindo que adolescentes em fase de crescimento se desenvolvam de forma espontânea. O diretor ainda destaca, como um elemento essencial no *bullying*, que quem o pratica

se sente realizado em cima de enfatizar um lado, um ponto fraco de alguém. Por exemplo, de tanto o colega falar sobre algum defeito do outro, isso acaba enchendo a paciência e a pessoa atingida acaba assumindo a característica. Toda vez que ele fala, eu reclamo e ele não para de falar, né? Tem que estar sempre enfatizando aquilo que eu não gosto em mim, geralmente é isso. (Diretor, Josias Gomes).

Pelos exemplos citados e pela forma como os gestores encaram a questão do *bullying*, percebemos que, de fato, o problema ocorre na instituição, embora seja minimizado na fala do diretor. Os dois exemplos indicam, no primeiro caso, a rejeição ao diferente, isto é, o fato de a menina ser gorda e apresentar um problema de visão que a leva a usar óculos e, no segundo caso, o fato de o menino nunca ter tido uma experiência de namoro, indicando, talvez, um ataque à questão da virilidade. Nas duas situações, ambos se tornam alvos de deboches ou de perseguições por parte dos colegas, ambos são vítimas, assim como muitos, na atual cultura da imagem que reforça e valoriza um tipo corporal magro, sarado, belo e forte, bem como um padrão de masculinidade que exclui quem não se adequa. Nesse sentido, as questões ligadas aos valores e à própria consciência moral que seriam decisivas no repúdio a essas práticas tornam-se irrelevantes, como observam Horkheimer e Adorno (1985) em *Elementos do Antissemitismo*:

A decisão que o indivíduo deve tomar em cada situação não precisa mais resultar de uma dolorosa dialética interna da consciência moral, da autoconservação e das pulsões. Para as pessoas na esfera profissional, as decisões são tomadas pela hierarquia que vai das associações até a administração nacional; na esfera privada, pelo esquema da cultura de massa que desapropria seus consumidores de seus últimos impulsos internos. As associações e as celebridades assumem as funções do ego e do superego, e as massas, despojadas até mesmo da aparência da personalidade, deixam-se modelar muito mais docilmente segundo os modelos e palavras de ordens dadas do que os instintos pela censura interna. (pp. 189-190)

Os argumentos acima iluminam de forma clara estas e outras questões relacionadas às atitudes de determinados indivíduos perante a alteridade, pois trata-se de questões que, nos casos relatados pelos gestores, podem indicar comportamentos ou pensamentos embasados em estereótipos, preconceitos ou mesmo na tendência narcísica que se constitui como um dos traços da cultura de massas, das celebridades e do espetáculo.

Durante a realização da pesquisa, também tomamos conhecimento, embora o fato tenha sido omitido ou ignorado pelos gestores, de que uma das alunas teria sido alvo de *cyberbullying*. Ficamos sabendo do episódio por intermédio de outros professores - um deles foi a professora de Arte que participou da entrevista. Considerando a gravidade do ocorrido, indaguei ao diretor se ele poderia narrar o que houve. Foi quando ele nos apresentou a seguinte versão:

No ano passado, uma aluna do 9º ano teria tirado a blusa no banheiro e outra colega teria fotografado os seios dela. Esta foto foi parar na internet e a menina teve que mudar de turno. Não houve um *bullying*, houve uma exposição dela de forma desnecessária. Uma necessidade de se mostrar para alguém, isso acontece muito com adolescente, né? Uma espécie de exibicionismo, uma coisa sem limite, quanto mais se mostram mais vontade eles têm de se mostrar. Eu considero que o único caso extremo que tivemos foi esse do menino no banheiro. (Diretor, Josias Gomes)

A aluna em questão é filha adotiva do dono do colégio, o que talvez tenha contribuído para que os gestores ou mesmo alguns docentes entrevistados evitassem comentar o assunto. Além disso, trata-se de uma aluna que apresenta “sérias dificuldades de aprendizagem, de relacionamento com determinadas colegas, lembrando que é de origem negra e adotiva” (Diretor, Josias Gomes).

Sendo ou não *cyberbullying*, trata-se de uma adolescente, e mesmo se não fosse adolescente, o fato ainda assim seria de extrema gravidade. Ter sua privacidade exposta aos olhares, muitas vezes sem o próprio consentimento, abre espaço para uma série de questionamentos. Algumas questões podem ser pensadas com base neste fato: a crítica às publicidades midiáticas, o “império das celebridades” e a compulsão ou estímulos à visibilidade, questões que foram desenvolvidas na parte teórica deste trabalho com base nos autores citados (Adorno, 1995a; Aubert & Haroche; 2011; Horkheimer & Adorno, 1985; Matos, 2004; Sibilia, 2008; Stiegler, 2008a).

Incidentes como os descritos acima tornam-se cada vez mais comuns em nossa sociedade, cuja lógica tende a suprimir a autonomia individual, comprometendo ou destruindo as subjetividades ao exhibir ou impor modelos de conduta adequados ao consumo de massa, ao descartável e ao efêmero. Com relação à sociedade da informação e todo o aparato técnico que lhe dá suporte, outras questões se impõem, como as de responsabilidade e compromisso. Por isso, Matos (2004) observa:

As características que a violência tem assumido na contemporaneidade podem ser creditadas à transferência do poder humano ao mecânico, do controle individual ao remoto, o que acarretaria, por um lado, a dissolução da responsabilidade pessoal, por outro, a indiferença com respeito ao mundo comum. (p. 290)

Com efeito, seria um dos papéis da escola questionar atitudes como a que foi descrita pelo diretor, procurando indagar sobre suas causas e promovendo, no interior da instituição, espaços para a reflexão, sobretudo entre os estudantes. Este seria um dos aspectos em que a noção de resistência pela crítica, tal como sugere Adorno (1995a), faz todo o sentido.

Discorrendo sobre o significado do *bullying*, os gestores da escola Bento II também apresentam, sob determinados aspectos, alguns elementos que os aproximam das concepções apresentadas pelos gestores do colégio Josias Gomes. Nesse aspecto, a coordenadora pedagógica salienta que, embora o problema seja antigo e presente em muitas escolas, somente agora ganhou maior notoriedade ou publicidade. Para ela, o uso da própria expressão adquiriu maior visibilidade, sendo mais comentado e divulgado. No entanto,

A questão do apelido, do xingamento, de você mexer com o defeito do outro, você falar de algo que a pessoa apresenta, como a cor, o tipo físico, gênero, o cabelo ou de qualquer outra característica, na verdade, isso sempre existiu, inclusive a gente costuma dizer que, “Ah, minha geração nem teve tempo de se traumatizar”, ou nos traumatizamos e nem percebemos, porque todo mundo sofreu isto algum dia na escola. No entanto, somente agora a gente começa a estudar e a perceber e concluímos que traz sim problemas, causa transtornos, machuca quem sofre, causa traumas, meninos que se recusam a ir para a escola. (Coordenadora, Bento II)

Inicialmente, a coordenadora coloca a questão do *bullying* como um problema relacionado às atitudes de depreciação da figura de quem o sofre, seja por meio dos apelidos, dos xingamentos, do racismo, seja simplesmente por meio do ataque às características ou aos defeitos que, supostamente, os alvos apresentam. Em sua fala, a coordenadora considera o *bullying* uma atitude ofensiva que causa danos à pessoa que o sofre. Além disso, ela ressalta, ainda, tal como a coordenadora do colégio Josias Gomes, o fato desse problema sempre ter existido, embora não fosse tão divulgado como nos dias atuais. Já o diretor considera o *bullying*, como veremos a seguir, uma forma de brincadeira com conotação pejorativa que não é aceita pela pessoa que a sofre. Nesse sentido, ele diferencia, entre as brincadeiras em geral, aquelas que são receptivas, recíprocas e aquelas chamadas “brincadeiras ofensivas e/ou agressivas”, com xingamentos, ofensas e agressão física. Para ele, a palavra inglesa é adotada para se referir à “zoação que ocorre entre adolescentes” quando a situação foge de controle. Em função disso, ele aponta os seguintes exemplos:

termos como ‘negão’, ‘viadinho’ e outras expressões, quando bem aceitas pela outra parte, ou seja, quando o outro não se ofende, não vejo isto como problema de *bullying*. Então, o *bullying* em minha opinião, seria quando o colega começa a zoar de tal forma que o outro se sente ofendido e magoado; neste caso a autoestima dessas crianças ofendidas começa a cair. O adolescente é cruel quando ele quer, por isso muitos atingem justamente o ponto mais delicado do outro, porque sabe que é justamente isto que mais incomoda. (Diretor, Bento II)

Os depoimentos dos gestores, quanto ao conceito de *bullying*, não fogem do que comumente a literatura tem apontado acerca do fenômeno, embora possamos notar, nos dois relatos, aspectos relacionados tão somente às características do problema. Outros elementos que, de fato, identificam uma ação de *bullying* – principalmente o aspecto temporal, isto é, a agressão contínua ao mesmo alvo – não são mencionados pelos gestores, nem pelos da escola pública tampouco pelos do colégio particular.

Quanto à frequência com que o fenômeno ocorre, tanto o diretor quanto a coordenadora pedagógica relatam, em seus depoimentos, que os casos mais comuns, quando chegam ao conhecimento da coordenação ou da direção, são os xingamentos e as ofensas morais. Nesse aspecto, os gestores reconhecem que o problema é frequente, embora eles procurem sempre avaliar quando se trata de uma agressão grave, seja física ou verbal, ou de uma pequena provocação. O diretor considera que, no caso dos apelidos, quando a parte ofendida dá muita importância (isto é, se sente muito incomodada), e o que provoca percebe, isto se torna uma motivação para o provocador. Porém, se “a pessoa não se incomoda com o apelido, logo aquela atitude cai no esquecimento”. O diretor ainda acrescenta:

Por exemplo, tem uma menina do 9º ano que tem uma característica física diferente (formato do rosto) que desperta a sacanagem dos meninos. Esta menina tem o nariz achatado, parece um ‘cachorrinho buldogue’ e os meninos se apegam nesta característica para atormentá-la. Inclusive tivemos dois alunos do 9º ano que eu chamei, conversei com eles, dizendo-lhes que se repetissem a atitude seriam suspensos da escola. Aproveitei a oportunidade em que a mãe de um deles esteve aqui e conversei com ela sobre o caso. Outro caso semelhante é o de uma menina do 6º ano (gordinha, do cabelo pintadinho) que os colegas não aceitam e mexem muito com ela, muitos a chamam de “porquinha” e fazem muitas piadas, incomodam, e a menina começa a chorar. Neste caso, eu apliquei suspensão nos três alunos e convoquei os pais. Então, isso é todo dia, cotidianamente. (Diretor, Bento II)

Considerar o *bullying* com base apenas na relevância ou irrelevância atribuída pelo sujeito que sofre – as “brincadeiras”, tal como afirma o diretor – torna-se problemático na medida em que nem sempre teríamos condições de avaliar o quanto certas brincadeiras prejudicam ou incomodam o alvo. Nesse caso, podemos pensar no inverso da questão, ou seja, muitas vezes a pessoa não se revolta, ou não demonstra descontentamento ou quaisquer outros sentimentos de repúdio, justamente para tentar esconder ou negar o que de fato está sentido. A atitude dos alunos em relação à colega, conforme descreve o diretor, pode ser considerada duplamente violenta: primeiro porque expõe o outro ao ridículo; segundo porque atinge diretamente o corpo da pessoa, neste caso – *o rosto*.

Analisando a questão do corpo e a posição reservada a este no contexto das transformações culturais e civilizatórias, Horkheimer e Adorno (1985) também salientam as ambiguidades e a forma como o corpo humano tende a ser manipulado, convertendo-se em objeto de dominação e exploração, pois, “na relação do indivíduo com o corpo, o seu e o de outrem, a irracionalidade e a injustiça da dominação reaparecem como crueldade, que está tão afastada de uma relação compreensiva e de uma reflexão feliz, quanto a dominação relativamente à liberdade” (p. 271). Na concepção dos autores, o “amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna” (p. 217).

Voltando ao relato dos gestores com relação ao caso da aluna agredida, a coordenadora pedagógica também fez referência a esse fato. Segundo seu depoimento, a menina constantemente chora devido às humilhações que sofre por parte de colegas por causa de uma deficiência no nariz, e o curioso é que “muitos são meninos, bons alunos do 9º ano” (Coordenadora Pedagógica, Bento II). De acordo com o seu depoimento, esses alunos praticam essas agressões “até pensando que é brincadeira, mas você tem que intervir e mostrar para eles que isso é uma brincadeira que dói, que machuca e traumatiza” (Coordenadora Pedagógica, Bento II).

Conforme a coordenadora, outro aspecto complicado e bastante comum entre os alunos é a questão do peso. Muitos acabam sendo vítimas de xingamentos, ofensas ou mesmo agressões em função do porte físico, em especial da questão da obesidade. Para ela, como a moda é ser jovem, magro, belo e bonito, aquele que está, por assim dizer, “acima do peso já se torna vítima de xingamentos ou de ofensas. Por exemplo, na hora de formar o time para competições, os gordos são sempre rejeitados – gordo não, gordo não corre! Exclamam alguns alunos” (Coordenadora, Bento II). Entretanto, a coordenadora ressaltou que a prática do *bullying* não atinge apenas os alunos, uma vez que há casos na escola em que os próprios professores também têm sido alvos dessas “brincadeiras” ou de atitudes agressivas. Sobre este aspecto, ela relata:

Por exemplo, o professor de história, por ter uma opção sexual assumida, sempre foi vítima de piadas preconceituosas por parte de alguns alunos. Apesar de ter autoridade e os meninos o respeitarem, de vez em quando recebe xingamentos. Inclusive, tem o caso de um aluno que está suspenso, porque a família ainda não veio; este aluno foi tentar tirar uma dúvida na hora da prova com o mesmo professor, e como ele se recusou a dar explicação, quando virou as costas, o aluno respondeu agressivamente, ‘Vai, viadinho’. Então, quando o professor se dirigiu ao aluno indagando sobre o que este havia dito, ele desconversou, dizendo que não havia se referido a ele. Neste caso, o professor desceu com o aluno e o mesmo foi suspenso, devendo retornar com a mãe, mas ainda não retornaram. (Coordenadora, Bento II)

A coordenadora comenta que a questão de gênero é muito complicada na escola, porque alguns alunos têm muita dificuldade em lidar com a opção sexual dos colegas. Segundo ela, há casos em que alunos, por serem homossexuais, acabam sendo vítimas dos mesmos xingamentos e agressões. De acordo com o seu depoimento, apenas os alunos que “são bem resolvidos sexualmente conseguem sobreviver num ambiente cercado de preconceito e de intolerância” (Coordenadora, Bento II).

Se um dos aspectos que uma educação verdadeiramente humana e formadora deve combater, além das formas de violência e barbárie, é o preconceito e as ações vinculadas a ele, tal como as exclusões presentes nas relações escolares, uma vez que essas atitudes

também fazem parte do conjunto de características que Horkheimer e Adorno (1985) atribuem à mentalidade do *ticket*, cuja manifestação tende a prevalecer na cultura contemporânea. Assim, a experiência perde seu potencial formador e passa a ser “substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida. Sob pena de uma rápida ruína, os membros de cada camada social devem engolir sua dose de orientações” (p. 187). É papel da escola, portanto, resistir incondicionalmente a quaisquer tipos de discriminação: homofobia, formas de preconceito contra o negro, o diferente, a pessoa com deficiência; enfim, tudo que se apoia em estereótipos, hábitos mentais ou vícios intelectuais. Pensemos novamente no preconceito, cuja marca,

se caracteriza por um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade. Ao conteúdo podemos chamar de estereótipo, cujo significado inicial pode ser remetido à máquina de reproduzir tipos, utilizada pela imprensa que deve, portanto, reproduzir fielmente as letras, mas que passou a ganhar sentido também daquilo que é fixo, imutável. No caso do preconceito, é neste último sentido que ele deve ser entendido. (Crochík, 2011, p. 11)

Além do exemplo anterior envolvendo um docente, a coordenadora voltou a citar outros casos de professores que recentemente foram alvos de agressões por parte de alunos. Neste caso, por razões físicas e, sobretudo por causa da idade, a professora de Arte, que completou 64 anos e está prestes a se aposentar, frequentemente recebe apelidos pejorativos dentro da sala de aula, nos corredores e na rampa de subida que dá acesso às salas. Inclusive, segundo narra a coordenadora, “até mesmo alguns colegas de trabalho já fizeram comentários maldosos sobre a mesma professora”. Apesar de a professora encarar como brincadeira, muitos são ofensivos e apelam para questões físicas e preconceituosas:

Alguns alunos a apelidaram de múmia (a professora tem mais de 60 anos), apesar de que ela raramente deixa a gente tomar atitude porque afirma que isto é próprio da idade dos alunos. Muitos dizem, em tom malicioso, que ela deve ter netos, bisnetos, tataranetos etc. Muitos estranham o fato dessa professora ser muito idosa. Parece que esses alunos alimentam um desprezo pela velhice, fazendo referência à professora anterior, que era bem mais jovem, loira e [de] olhos azuis. Quando ela sobe a rampa com o carrinho do supermercado (carregando os materiais de aula), os alunos fazem coro – ‘Deixa eu ajudar ela, ela é velha!’ ‘Ela não aguenta não!’ – Em alguns casos a própria professora dá risada, então fica estranha a nossa intervenção. Aliás, até mesmo alguns colegas professores já se dirigiram a ela, devido aos seus constantes esquecimentos e erros, chamando-a de múmia. Agora, um fato que acabou ofendendo muito esta professora, a ponto de ela descer chorando, foi quando alguns alunos derramaram de propósito cola em sua cadeira, e encheram o carrinho, onde guarda o material de arte, de lixo. Neste dia ela desceu chorando, e acabou até entrando em licença saúde por muito tempo. (Coordenadora, Bento II)

Este episódio só reforça o que comentamos sobre a relação entre o *bullying* e as tais brincadeiras. O fato de a professora ignorar não significa que ela não esteja profundamente magoada com essas atitudes, seja por parte de colegas, seja por parte de alunos. A ação de descer chorando mostra, no mínimo, o abalo emocional provocado pela atitude dos alunos. Cabe ainda salientar outra questão referente ao conceito de *bullying*, pois há autores que consideram um equívoco utilizá-lo para nomear ações agressivas entre professores e alunos, tais como as que acabamos de citar. Sob este aspecto, Rolim (2015) considera:

Há também confusões conceituais importantes já observadas em matérias jornalísticas e mesmo em opiniões de entrevistados sobre o tema. Em algumas oportunidades, por exemplo, se tem empregado o conceito de *bullying* para tratar, genericamente, da violência existente nas escolas, e há quem fale, equivocadamente, em *bullying* nas relações entre professores e alunos. Importa aqui assinalar, ainda que brevemente, que o fenômeno do *bullying* ocorre entre pares – entre pessoas cujas interações, portanto, não estão estruturadas hierarquicamente. (pp. 109-110)

Dessa forma, o autor salienta que, mesmo existindo uma relação de poder assimétrica entre os autores e os alvos, sendo aqueles mais fortes do que estes, o *bullying* não poderia ser empregado para designar relações de poder verticais, tais como as que se configuram na relação pedagógica. Entretanto, o episódio descrito pela coordenadora sobre as ofensas dirigidas à docente de Arte não deixa de ser um fato marcado pela agressividade, embora oportuno para se discutir, entre outras questões, os valores que nossa sociedade preza, o desprezo atribuído à velhice e a tendência, comum nas sociedades contemporâneas, de se assumir formas e estilos de vida nos quais a juventude é celebrada, pensada como padrão ou modelo, cuja performance garante a alguns um lugar de sucesso.

Um dos elementos que caracteriza o declínio da experiência nos termos colocados por Benjamin (1994) diz respeito, justamente, ao descrédito atribuído à palavra do idoso, que não encontra mais, em sua comunidade, ouvintes que saibam recepcioná-la, como também não há mais pessoas que saibam narrar, contar ou dar conselhos. Aliás, Benjamin inicia o ensaio “Experiência e pobreza” fazendo alusão a uma antiga fábula sobre a personagem de um moribundo que, à beira da morte, comunica aos filhos a existência “de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem nenhum vestígio de tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região” (p. 114). Logo, o trabalho, a obediência e o esforço trazem conforto, segurança e riqueza. É justamente com relação à “dimensão ética da palavra” (Matos, 2006), dos valores e da virtude que a humanidade atual se encontra carente, sobretudo em tempos de globalização e de comunicação midiática, uma vez que esta:

veicula e reforça a cultura de uma ética ‘indolor’, a ética dos atuais tempos democráticos. Novos valores são transmitidos: fetichismo da juventude, *fitness* esportiva, cuidados com o corpo, mas sem nenhum ideal do espírito. Essa ‘mobilização total’ da sociedade não mais pressupõe a moral como aperfeiçoamento e libertação individual e coletiva, mas o culto da eficácia e do sucesso. Vivemos uma época do pós-dever, sem obrigações ou sanções morais. Sociedades ‘pós-moralistas’, elas celebram o puro presente, estimulando as gratificações imediatas de desejos e pulsões – o que leva a interrogar a natureza mesma das sociedades contemporâneas, não mais centrada no homem, no indivíduo, no cidadão, em sua dignidade e liberdade, mas no consumo e no espetáculo. (Matos, 2006, pp. 19-20)

Portanto, é para todos os que se sentem incomodados e exauridos pelo modelo cultural mencionado acima que a escola pode e deve se colocar como uma forma de resistência. Se a educação não pode mudar a sociedade, eliminando os mecanismos que alimentam formas de violência, preconceito, barbárie ou quaisquer tipos de dominação, ela pode operar transformações no plano do imaginário que permitam aos seus atores refletirem sobre a realidade e contestá-la de forma consciente, pois, conforme observamos, os casos de agressão não param por aí. Além dos casos citados anteriormente, envolvendo professores, a coordenadora volta a discorrer sobre episódios de agressões envolvendo alunos que parecem caracterizar ocorrências de *bullying*, como no exemplo seguinte, em que a agressão teria sido dirigida a uma aluna migrante da Bahia por colegas da própria turma. Segundo a coordenadora:

A menina sofreu agressões com xingamentos de gorda, preta e p..., por isso procurou a coordenação em prantos. Foi um bilhete que ela recebeu de algumas colegas, devido à ocorrência de uma briga durante o recreio. A menina que foi vítima é natural de Teixeira de Freitas, sua origem é baiana, logo que ela chegou à escola ficou bastante isolada e de repente passou a ser vítima de xingamentos e bilhetes anônimos com teor ofensivo. (Coordenadora, Bento II)

Outro caso semelhante que chamou a atenção da coordenadora foi o de um aluno, também migrante, mas de São Paulo. Quando chegou à escola, este menino teria sido rejeitado por alguns colegas. Todos os dias, devido ao fato de ser obeso, ele era constantemente importunado, sobretudo na hora do lanche. Muitas vezes o menino se recusava a ir lanchar, permanecendo isolado dos demais. A coordenadora afirma que eram frequentes as intervenções para tentar coibir e impedir que continuassem a maltratá-lo:

Durante o lanche ele era chamado de barriga de bosta, barriga de banha, barriga disso, barriga daquilo etc. Era na hora do lanche, do recreio, os meninos estavam do lado dele, provocando, por isso ele acabava não comendo. Inclusive a mãe dele esteve na escola pedindo providências, apesar de muitas conversas com os demais alunos. Era quase impossível conter a agressão (xingamentos devido ao peso do garoto) e este ano ele saiu da escola. (Coordenadora, Bento II)

Com relação a este aluno, um dado que despertou a atenção da coordenação foi o menino começar também a agredir, revidando as agressões, ou seja, de vítima passiva ele se converteu em vítima que revida a agressão sofrida. A coordenação, inclusive, procurava orientá-lo, dizendo: “‘J.V., você perdeu a razão a partir do momento em que você revidou.’ Ele praticamente todos os dias estava aqui na coordenação, até que os pais resolveram tirá-lo da escola, ao que tudo indica por causa do *bullying* que sofria” (Coordenadora, Bento II).

Coincidência ou não, os dois casos citados dizem respeito a migrantes, portanto, “intrusos” ou estranhos à comunidade escolar – *outsiders*. Nesse caso, o ataque ao menino era mais direto, uma vez que os colegas o incomodavam durante o recreio, na hora do lanche, pelo fato de o menino ser obeso; quanto à garota, os ataques ocorriam de forma indireta por meio de bilhetes anônimos. Além do aspecto regressivo presente em atitudes semelhantes às que foram cometidas contra os colegas, tais como a mentalidade do *ticket* que prescreve a diferença, a estereotipia que consolida hábitos mentais e o pensamento por clichês, que dispensa a reflexão, podemos pensar ainda no “narcisismo das pequenas diferenças” como uma atitude que permeia relações de agressividade. A este respeito, Freud (2010), em seu ensaio *O mal-estar na civilização*, escreve:

Evidentemente não é fácil, para os homens, renunciar à gratificação de seu pendor à agressividade; não se sentem bem ao fazê-lo. Não é de menosprezar a vantagem que tem um agrupamento cultural menor, de permitir ao instinto um escape, através da hostilização dos que não pertencem a ele. Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade. (pp. 80-81)

6.7 *Bullying*: fatores e intervenções

Neste item, os gestores das duas escolas discorreram sobre os fatores e as intervenções, comumente adotadas, a fim de coibir, combater ou minimizar a prática do *bullying*. Quanto aos fatores, o diretor do colégio Josias Gomes acredita tratar-se de um problema que faz parte do ser humano, isto é, um problema individual, intrínseco à natureza humana. No mesmo contexto, ao comentar o caso de uma aluna que teria sido alvo de *cyberbullying*, o diretor também indica o papel das mídias digitais e a forma como os adolescentes têm se relacionado com esses dispositivos, destacando o aspecto nocivo que essas exposições assumem no mundo atual.

A coordenadora do Josias Gomes, por sua vez, volta a destacar o papel familiar, apontando a relação dos adolescentes com os membros desta instituição, relação muitas vezes permeada de preconceito e racismo. Para a coordenadora, o *bullying* seria um dos problemas

enraizados na família e sua expressão seria “os xingamentos, as ofensas e os apelidos que são frequentes entre os alunos, sendo que os exemplos são praticados entre os membros da própria família” (Coordenadora, Josias Gomes).

Quanto às intervenções a fim de combater ou lidar com o problema do *bullying*, os gestores não acrescentaram nada do que já fora apontado com relação à indisciplina. Dessa forma, as intervenções concentram-se, fundamentalmente, em ações pontuais de cunho corretivo. Além disso, são aplicadas sanções ou advertências, conforme relata o diretor: “procuramos, em primeiro lugar, orientar os alunos quanto ao respeito e à convivência pacífica. Agora, para casos extremos ou reincidentes, aplicamos advertências e punições” (Diretor, Josias Gomes).

Discorrendo sobre os fatores e as intervenções nos casos de *bullying*, os gestores da escola Bento II destacaram de forma unânime a questão familiar. Foi salientado, sobretudo pela coordenadora pedagógica da escola, que a maneira como a família pensa e age influencia no comportamento de todos os seus membros. Nesse aspecto, ela acrescenta que:

a maneira como a família se comporta com relação à raça, ao gênero, aos aspectos físicos em geral, favorece para que os filhos imitem, traduzindo aquilo que os pais ou os irmãos fazem ou pensam em casa, com respeito ao que é certo ou errado. Porque, provavelmente, devem ser tratados com algum apelido em casa; por isso, na escola muitos reproduzem estes comportamentos. (Coordenadora, Bento II)

Além do aspecto familiar, indicado pelos gestores como um dos fatores responsáveis na incidência do *bullying*, o diretor também destaca a questão da indisciplina, isto é, da necessidade que o adolescente tem de “marcar território”. Este fato produziria, segundo seu depoimento, o enfrentamento por parte de alguns alunos como forma de se impor ao outro. A atitude frequente de “demarcar território”, e que, muitas vezes, desemboca no *bullying*, estimularia a perseguição ao diferente.

Outro fator considerado pelo diretor como responsável por estimular a violência seria a mídia, apesar de considerá-la uma “faca de dois gumes”. A este respeito, o diretor considera que:

Como os celulares, apesar de ser uma ferramenta fantástica, os alunos usam muito de forma indevida, só que eu procuro proibir e peço aos professores que proibam, porque toda ferramenta tem o seu lado positivo e negativo. Então, eu considero que tudo tem seus dois lados, e vai depender da forma como utilizamos essas coisas. Tal como as redes sociais que as pessoas usam muitas vezes de forma indevida, inclusive para provocar o *bullying*. (Diretor, Bento II)

Sobre a questão das redes sociais, o diretor voltou a citar alguns casos recentes de agressões entre alunos, e destes contra professores, ações que teriam sido praticados com o uso desses recursos. Um episódio culminou com o abandono escolar de uma das estudantes, e o outro envolveu o professor de geografia, que teve sua aula filmada por um grupo de alunos. Segundo o relato do diretor:

Só neste semestre já tivemos dois casos de *cyberbullying* na escola, que resultou na saída de uma aluna por medo de continuar sendo agredida. A situação envolveu duas alunas e os traficantes do bairro. Uma das alunas teve a cabeça raspada. Esta aluna estava no 6º ano e foi perseguida por causa de suspeitas de declarações que ela mesma teria veiculado no Facebook. Esta adolescente recebeu várias ameaças até que se consumou com a agressão através do corte de cabelo que ocorreu nas imediações da escola. Por isso, a menina foi obrigada a sair da escola, e para concluir o ano letivo recebeu seus trabalhos em casa, e depois teve que sair do bairro. Com relação aos professores, também tivemos um caso relacionado à exposição da sua figura. Semana passada, o professor de geografia foi filmado, teve a sua imagem e o conteúdo de sua aula gravados, e mais um pouco ele seria exposto no Facebook como objeto de ridicularização desses alunos. O celular foi retirado por mim e só foi entregue quando a mãe compareceu na escola. (Diretor, Bento II)

Os dois casos relatados também são comentados, conforme veremos no próximo item, por alguns professores. Lembramos que, ao discorrer sobre os exemplos de indisciplina, a coordenadora pedagógica também destacou os transtornos que o uso indiscriminado dos celulares tem gerado no cotidiano escolar.

Refletindo sobre os aspectos apontados pelos gestores no que diz respeito aos fatores que contribuem para fomentar ou incidir a prática do *bullying* entre os estudantes, percebemos alguns elementos que permitem apontar semelhanças entre as duas instituições. Além disso, há também elementos que sinalizam para questões já desenvolvidas no decorrer deste trabalho: primeiro, a questão da influência que o meio familiar exerce na formação do adolescente; segundo, o problema das mídias digitais que, quando utilizadas de forma irresponsável ou sem parâmetros, também exerceriam uma influência negativa no comportamento dos adolescentes.

Quanto ao primeiro aspecto, voltamos a destacar que, de fato, embora em determinados contextos educacionais o argumento da desestrutura familiar possa ser mobilizado como panaceia para explicar todos os problemas decorrentes da indisciplina ou da violência, não podemos ignorar o peso que o desarranjo desta instituição exerce na formação do indivíduo. Dessa forma, com a chamada crise da família, outras questões se colocam, entre as quais: a crise da autoridade; a subversão dos mecanismos de identificação, que tendem a se tornar horizontais; a fragilização do ego e a constituição de um indivíduo despojado dos referenciais herdados da tradição familiar (Benjamin, 1994; Freud, 2011; Horkheimer, 1990; Horkheimer & Adorno, 1973; Marcuse, 1998).

Quanto ao segundo aspecto, referente às mídias digitais, não restam dúvidas de que, no contexto da indústria cultural, o poder de manipulação, dominação e controle passa a ser regido por diferentes canais. Além disso, trata-se de um poder voltado aos interesses empresariais do consumo, do lucro e do sucesso, cujo controle revela que:

A dependência em que se encontra a mais poderosa sociedade radiofônica em face da indústria elétrica, ou a do cinema relativamente aos bancos, caracteriza a esfera inteira, cujos setores individuais por sua vez se interpenetram numa confusa trama econômica. (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 115)

A massificação dos celulares, como descrevem os gestores, torna-se problemática na medida em que esta e outras formas de tecnologia frequentemente estão a serviço do mercado e, conseqüentemente, de práticas que atendem unicamente ao consumo. O problemático não é o uso em si desses aparelhos, mas a forma como vêm sendo, muitas vezes, empregados ou incorporados, inclusive por adolescentes, sem que se atentem para as mediações e os aspectos contraditórios implicados em seu uso de forma indiscriminada. Não é novidade vermos o celular sendo empregado, conforme vimos em alguns exemplos, como meio para expor alguém de forma indevida. A literatura, inclusive, denomina o uso deste recurso como “*cellbullying*” (Ventura & Fante, 2015, p. 32).

6.8 Distinção e/ou relações entre indisciplina e *bullying*

Quanto ao modo como os gestores diferenciam indisciplina de *bullying*, a posição do diretor do colégio Josias Gomes expõe, por um lado, um aspecto interessante, qual seja, o de que muitas vezes o último é praticado de forma inconsciente, já que a “vítima não percebe que está sendo achincalhada, e o agressor não percebe que está ofendendo ou ferindo alguém”. Por outro lado, na indisciplina, a noção de “transgressão às normas é clara, uma vez que o aluno sabe que está quebrando as normas da escola” (Diretor, Josias Gomes). Neste caso, cabe questionar se, de fato, em quaisquer contextos, o aluno sabe que está quebrando as normas da escola, ou se também a indisciplina pode ser praticada de modo inconsciente, isto é, sem que ele saiba o que está fazendo.

Sobre o aspecto discutido acima, a coordenadora pedagógica do mesmo colégio reconheceu uma possível semelhança entre a indisciplina e o *bullying*, embora considere este como mais violento que aquela. Ela não deixa de afirmar, entretanto, a presença da violência também na indisciplina. Quanto aos perfis dos alunos considerados indisciplinados ou que cometem *bullying* contra os colegas, a coordenadora manifestou posição semelhante à que

fora apresentada pela coordenadora da escola Bento II, embora a estratégia para contornar o problema tenha sido um pouco distinta. A coordenadora do Josias Gomes afirmou, por um lado, desconhecer quaisquer relações entre os alunos considerados agressivos, que eventualmente praticam o *bullying*, com o desempenho acadêmico, com a indisciplina ou mesmo com os demais colegas. Ela afirmou, por outro lado, que os alunos que manifestam maiores problemas de comportamento, inclusive em sala de aula, como mau desempenho acadêmico e, especialmente, indisciplina, são aqueles que mais se destacam em atividades esportivas, tais como jogos internos, campeonatos, aulas de educação física. Segundo nos relatou a coordenadora, são selecionados como líderes dos campeonatos não os alunos que apresentam melhor rendimento em quadra ou em campo, mas os que se dedicam às tarefas em sala de aula, ou seja, os que apresentam bom comportamento e melhor desempenho acadêmico.

Os gestores deixaram claro em seus depoimentos que o colégio não possui um projeto voltado para o combate ao *bullying*. Os problemas que surgem são tratados pontualmente no plano individual. Tanto a coordenadora quanto o diretor afirmaram que, quando aparece algum caso específico, é feita uma orientação individual ou em grupo, por meio da conversa, do diálogo e da conscientização. Nesse prisma, ambos voltaram a ressaltar a importância de se trabalhar a questão dos valores na escola, especialmente por meio do projeto institucional “Valores”, já citado anteriormente.

Quanto aos gestores da escola Bento II, ao comentarem sobre a questão referente às distinções e/ou relações entre a indisciplina e o *bullying*, notamos que, diferentemente do colégio Josias Gomes, tanto o diretor quanto a coordenadora discorreram longamente sobre o assunto, principalmente a coordenadora pedagógica.

Para o diretor, existe diferença entre os dois fenômenos, pois “o *bullying* é uma prática agressiva que procura destruir o outro, enquanto a indisciplina é a desordem em sala de aula, é a baderna, é a agressão física e verbal, os xingamentos e as ofensas” (Diretor, Bento II). Vemos que, apesar de o diretor distinguir as duas formas de comportamento, associando o *bullying* com aspectos mais destrutivos, ele também reconhece aspectos agressivos, como xingamentos, ofensas, agressões físicas e verbais, na conduta indisciplinada. Igualmente, considera que as intervenções em casos de indisciplina e *bullying* sejam tomadas da mesma forma, pois, para ele,

O *bullying* é quando você vai denegrindo aos poucos uma determinada pessoa, você vai destruindo, vai marcando a personalidade do outro negativamente, ou seja, vai tentando destruí-lo, porque o *bullying* é uma forma de destruição. Por exemplo, nesses filmes americanos, quando um cara fica meio psicopata, entra na escola atirando e matando colegas e professores, muitos sofreram agressões a vida inteira. Os dois fenômenos são diferentes, mas você tem que atacar da mesma forma, porque, se você deixar, alguém será prejudicado. (Diretor, Bento II)

Outro dado que se destaca na fala do diretor é que, para ele, as intervenções, tanto para o *bullying* quanto para a indisciplina, devem ocorrer da mesma forma, isto é, os dois fenômenos devem ser combatidos da mesma maneira. Essa questão é relevante, porque suscita uma nova indagação: se existe uma linha que separa a indisciplina da violência, intervir nos dois fenômenos do mesmo modo não facilitaria a adoção de medidas equivocadas, inoperantes ou distorcidas? Os exemplos multiplicam-se: um determinado aluno pode sofrer uma punição severa simplesmente por ter feito uma brincadeira trivial em sala de aula, ao passo que outro pode ter a sua atitude ignorada pelo professor, apesar de merecer uma intervenção mais severa.

Discorrendo sobre aspectos semelhantes aos descritos acima, Vinha (2013) comenta sobre a forma como muitas vezes o professor age, desconsiderando os conflitos ou tratando-os de forma desproporcional, seja por razões de despreparo, seja pelo próprio desgaste provocado por tais situações. Neste caso, a autora cita o ocorrido em uma determinada escola, em que, diante de uma situação em que um aluno teria sido flagrado com o boné, a professora não hesitou em colocá-lo para fora da sala de aula; entretanto, quando certa aluna queixou-se à mesma professora de que o colega a havia chamado de “piranha”, ouviu da docente o seguinte comentário: “Vai sentar. Por acaso você é peixe?”⁴⁸ (Vinha, 2013).

Ao concluir a entrevista, o diretor volta a ressaltar que a prática da suspensão é bastante comum na escola como forma de correção, seja em casos reincidentes de indisciplina ou de agressão. Em casos de *bullying*, o diretor admite: “É suspensão direto, porque não toleramos violência ou agressões entre alunos” (Diretor, Bento II).

A coordenadora pedagógica, por sua vez, reconhece que a prática do *bullying* não tem, pelo menos de forma direta, relação com a prática da indisciplina. Em seu relato, ela sustenta que as ocorrências de *bullying* podem ser assumidas por alunos ou alunas dos quais, muitas vezes, a direção ou coordenação jamais desconfiaria. Quanto à distinção entre os dois fenômenos, ela não acrescentou nenhum aspecto ao que já havia apontado quando discorreu sobre os dois conceitos. Para a coordenadora,

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y9BO-GfCNMU>.

alguns alunos que praticam o *bullying* têm uma conduta comum na escola, mas que muitas vezes olha para o colega e lhe atribui apelidos, trata-os com xingamentos ou grosserias, termos como goiaba (apelido para gays), gorda(o), barriga de banha, baleia, feijão (negros), a questão da cor da pele, do cabelo, muitos não aceitam e acabam discriminados com apelidos e xingamentos. Tem casos até de aluno que é gordinho e chama o colega de barriga de banha, às vezes uma menina negra que chama a outra de cabelo de pico, de sarará. Então, o que eu observo é que muitos alunos indisciplinados não cometem *bullying*, eles cometem outras formas de agressões. O *bullying* vem às vezes de aluno que você nem imagina que cometeria. (Coordenadora, Bento II)

Com efeito, a coordenadora considera que não há relação direta entre a prática da indisciplina e a do *bullying*. Para ela, o aluno que pratica o *bullying* muitas vezes não apresenta problema na escola, mas acaba praticando como brincadeira, inclusive quando esses alunos são advertidos: “nós indagamos, ‘O quê? Você falou isso para sua colega?’ E muitos dizem, ‘Ah! Eu estava brincando’”. Então, em resumo, são alunos que não dão problema, mas encaram algumas agressões como brincadeiras” (Coordenadora, Bento II).

Objetivando explorar mais a questão dos perfis dos alunos que frequentemente cometem atos de indisciplina e de agressão, particularmente o *bullying*, a coordenadora pedagógica abordou alguns pontos que julgamos relevantes. Ela destacou na entrevista alguns elementos relacionados ao desempenho acadêmico e ao desempenho nos esportes. No primeiro caso, a maior parte de alunos que pratica a indisciplina, segundo o relato da coordenadora, apresenta problemas no que tange aos estudos, como notas baixas e desinteresse. Quanto aos alunos que frequentemente são identificados em situações de agressão, a coordenadora afirma não identificar relação dessa prática com o desempenho acadêmico. Segundo seu depoimento:

Quanto ao *bullying*, eu não consigo ver essa relação com o mau desempenho acadêmico, muitos fecham prova, apresentam boas notas. Diferentemente dos indisciplinados, [pois] é muito raro [estes] obterem boas notas. O indisciplinado é sempre advertido, ele está sempre fora da escola, então, é raro ele ter bom desempenho, ele perde nota de caderno, ele não apresenta trabalho, não traz o caderno em dia etc. Agora quanto ao desempenho em educação física eles são os melhores. Muitos desses alunos acabam se relacionando bem com os colegas, porque acabam assumindo um papel protetor de líder da turma. Agora, com relação à autoridade docente, depende muito da postura do professor. Tem professores que admitem determinadas palavras em sala de aula; tem outros que resolvem dentro da sala os atos de agressões quando ocorrem; e tem outros que já cortam pela raiz, porque, quando entram em sala de aula e começam a aula, não toleram nenhum tipo de indisciplina, ficam o tempo todo em sua sala de aula e não [dão] abertura para atos de desrespeito. (Coordenadora, Bento II)

O desempenho em atividades esportivas nas aulas de educação física é descrito pela coordenadora como sendo “amado por todos, mas, infelizmente, a prática da educação física para eles é só futebol, e as meninas ficam sentadas na quadra, sinto em falar, mas é verdade” (Coordenadora, Bento II). A coordenadora ressalta que, se for retirada a aula de educação física, os alunos ficam extremamente descontentes, pois a educação física é a disciplina em

que eles extravasam. Ela relatou que, muitas vezes, também usa a educação física como “chantagem”. Em outras palavras, vemos aqui o mesmo procedimento adotado no colégio Josias Gomes, a saber: a prática do esporte e da educação física como moeda de troca para obter do aluno um “bom comportamento”. Nesse aspecto, a coordenadora apresenta os seguintes exemplos:

Alguns alunos do 9º ano danificaram a porta, eu vou lá e pergunto, ‘Quem quebrou a maçaneta?’ Ninguém se manifesta. Você pode utilizar todos os métodos, mas se eu retorno até a sala e digo: ‘Olhem aqui, são duas aulas de educação física por semana, vocês estão um mês sem educação física. A não ser que vocês repensem e mais tarde alguém desça e revele o culpado; do contrário, as aulas de educação física estão suspensas e vocês terão aula teórica.’ (É complicado falar isso, porque estou usando este artifício como ameaça, mas seria o único jeito). Aí é batata, 100% de resolução. Semana passada, no laboratório de informática, os alunos entraram em site pornográfico. No momento a professora de informática me chamou lá, muito nervosa, sentida, e eu fiquei com oito meninos, perguntando, ‘Quem foi... quem foi... não foi ninguém...’ Até que eu disse, ‘Tudo bem, só tem um jeito de resolver, vocês estão sem educação física até que apareça o culpado, já comuniquei o professor, uma semana na sala de aula, se não aparecer, pode dar um mês, pode dar dois, três...’ Na hora do recreio vieram os oito alunos apontando o culpado. (Coordenadora, Bento II)

De fato, a própria coordenadora admite o aspecto frágil de sua atitude, a fim de conduzir as questões disciplinares e, dessa forma, coibir ou corrigir os problemas decorrentes da indisciplina. Ao fazer uso de “chantagens” ou de ameaças, buscando reverter ou corrigir uma situação de conflito ou de dano provocado por determinados alunos, poderíamos nos perguntar: como fica a questão da autonomia, do discernimento e da própria “faculdade de julgar”, tão caros à educação? Aliás, a atitude descrita, embora com características distintas, foi adotada pelas duas instituições. Neste caso, várias questões ganham força. Uma delas é o descrédito ou a fragilidade da palavra do educador, cuja eficácia não se faz mais sentir por meio de conselhos ou de orientações, mas por meio da chantagem ou da punição. Outro elemento implícito nesta postura diz respeito à própria condição do aluno enquanto sujeito que ficaria, em um contexto de punições e chantagens, privado da capacidade de avaliar e julgar seus atos. Assim, a dimensão ética e a própria formação do indivíduo estão postas em questão.

A coordenadora ainda sublinha que os alunos identificados como “problemas”, principalmente na prática da indisciplina, são “os atletas da escola” (Coordenadora, Bento II), isto é, têm excelente destaque em educação física, inclusive as meninas: “Em atletismo, por exemplo, as meninas mais problemáticas da escola correm e ganham medalhas” (Coordenadora, Bento, II).

No tocante ao relacionamento desses estudantes com as autoridades escolares, como o corpo docente, a direção e a coordenação, a coordenadora reconhece que melhorou bastante, mas que ainda há casos de desrespeito que persistem:

À primeira vista o aluno te peita, na segunda ele já fala: ‘Vou fazer e quero ver quem manda’. Não é uma coisa fácil, mas nós procuramos mostrar para ele que essa atitude não é correta, mas é um trabalho de construção. De um modo geral, há desrespeito, muitas vezes são alunos que não querem cumprir as normas da escola. Eles se acham à parte, eles se acham meio o ‘xerife’ ou o ‘famosinho’ (o popular é denominado famosinho). A pessoa que é o líder aqui é famosinha, então ele é o líder de tudo, aquele que peita o professor, que bate no coleguinha, que faz e acontece. Mas com trabalho, muita conversa e coragem, quando este aluno se senta aqui na frente da gente, nós conseguimos imprimir um certo respeito. Para você ter uma ideia, nós já lidamos com alunos que a gente já chamou para conversar e ele colocou a arma aqui do lado ou a gente sabia que ele estava armado, alunos de 15, 16 anos. Eram alunos fora da idade escolar, muitos repetentes, fora do turno. Muitos já estão envolvidos no tráfico de drogas, por isso muitos já te olham com olhar intimidador, querendo ganhar espaço. E a gente rapidinho fala para ele: ‘Seu chefe está sabendo que você está aprontando aqui? Porque a gente sabe que o tráfico não quer ter problema na escola, não quer que os seus funcionários... soldadinhos tenham problemas na escola’. Então, na verdade, eles abominam qualquer comportamento nesse sentido. Então, apesar desse clima de violência, a maioria vai entrando nas normas da escola, alguns desistem, quando veem que a gente está ali pegando pesado – se usou maconha na hora do recreio, é transferência; fumar aqui dentro é suspensão, a gente não admite que fume; chegou atrasado mais de duas vezes a gente chama a família. Celular, pegou com celular, a gente toma. Então, a gente encara muito essas coisas para não deixar margem para eles ficarem batendo de frente. Lógico que tem sempre exceções, tem sempre aquele que ameaça com xingamentos, respondem mal à autoridade, com grosseria. Já fizeram um retrato usando a primeira letra do meu nome com revólver e desenharam no banheiro, o inspetor de alunos foi ameaçado pela internet, dizendo que ‘você vai morrer’; atualmente nem tanto, mas já foi frequente esses tipos de ameaça. (Coordenadora, Bento II)

Mais um elemento de “chantagem”, pois, como existem alunos envolvidos no tráfico de drogas, “eles já te olham com olhar intimidador, querendo ganhar espaço. E a gente rapidinho fala para ele, ‘Seu chefe está sabendo que você está aprontando aqui?’” (Coordenadora, Bento II). Devemos lembrar que, apesar das críticas feitas à escola e a determinadas posturas de alguns educadores, não podemos amenizar as condições de vida na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, as de trabalho, bem como as dificuldades com as quais muitos docentes exercem sua profissão, frequentemente em condições difíceis, com salas superlotadas e uma jornada de trabalho exaustiva.

Não seria justo, portanto, colocar toda a pressão somente nos ombros da escola ou dos mestres, uma vez que: “eles também se desenvolvem em uma época problemática e enfrentam algumas classes, em que o ensino não resulta fácil”⁴⁹ (Horkheimer, 1963, p. 85). Sobre este aspecto, Adorno (1971), em seu ensaio *Teoria de la pseudocultura*, também chama a atenção para o aspecto contraditório ou problemático de se pensar as questões pedagógicas ou as teorias pedagógicas isoladas das questões sociais.

⁴⁹ “ellos se han desarrollado en una época problemática y se enfrentan a unas clases en las que la enseñanza no resulta fácil” (p. 85).

Fechamos, assim, as entrevistas com os gestores das duas escolas, destacando que o problema da violência, da agressão ou da indisciplina é resolvido de forma paliativa, circunstancial, pontual ou de forma meramente punitiva. São intervenções essencialmente burocráticas, que atuam basicamente na correção do problema, deixando de lado ações reflexivas e/ou interventivas a fim de preveni-lo.

6.9 Entrevista com os docentes: Josias Gomes e Bento II

Neste item apresentamos os relatos das entrevistas com o corpo docente das duas instituições de ensino. Lembramos que o roteiro utilizado segue padrão semelhante ao que foi feito com os gestores. Nosso propósito é explorar o modo como os professores compreendem, caracterizam e concebem as ocorrências de indisciplina e *bullying*, incluindo a frequência, os exemplos, as formas de intervenção e as concepções quanto aos fatores elencados. Salientamos, ainda, que, com base nas descrições feitas pelos professores, apresentamos os perfis de alunos(as) considerados(as) indisciplinados(as) e que cometem *bullying* contra os colegas.

Quanto à experiência e ao tempo de formação, as docentes do colégio Josias Gomes, com exceção das de Português e Matemática, estão há mais de cinco anos no colégio. A professora de Arte tem licenciatura plena em Desenho e Arte, possui 25 anos de formação e está há 10 anos no colégio; a professora de Educação Física possui licenciatura plena nessa área, seu tempo de formação é de 10 anos e está há seis anos no colégio; a professora de Português tem licenciatura plena em Letras, possui seis anos de experiência na função e trabalha há um ano nesse colégio; por fim, a professora de Matemática, com 34 anos, possui licenciatura em matemática e pedagogia, tem nove anos de experiência e está há um ano neste colégio. Todas as docentes, segundo nos informaram, acumulam cargos em outras escolas, inclusive da rede pública.

Os docentes da escola Bento II, embora não sejam todos efetivos, estão na instituição há mais de dois anos, tempo suficiente para conhecerem a realidade da escola e seus problemas. A professora de Arte é a mais experiente, tem 65 anos de idade, é licenciada em Artes Plásticas e Desenho, possui tempo de formação já de 36 anos e trabalha há seis anos como professora efetiva nesta escola. O professor de Educação Física é o mais jovem, tem 31 anos de idade, é licenciado em Educação Física, com tempo de formação de sete anos e está há dois anos na escola trabalhando em regime de contrato temporário. O professor de Matemática tem 38 anos de idade, é licenciado em Matemática com tempo de formação de 14

anos e está há três anos na instituição trabalhando em regime de contrato temporário. A professora de português tem 53 anos de idade, é licenciada em Letras, tem 24 anos de experiência e está há 7 anos na escola.

No item seguinte apresentamos os relatos dos docentes acerca da indisciplina, destacando o conceito, os exemplos e a frequência com que ocorre nas duas escolas.

6.10 Indisciplina: conceito, frequência e exemplos

Com relação à indisciplina, seu conceito, frequência e exemplos, as docentes do colégio Josias Gomes, de um modo geral, tendem a conceber o fenômeno de forma semelhante aos gestores, embora com algumas distinções, sobretudo quanto ao conceito e à frequência com que ocorre. Nesse aspecto, a professora de Arte fez questão de marcar sua diferença em relação aos demais colegas, assim afirmando:

Acho que meu olhar sobre a indisciplina é bem diferente dos demais professores, eu sou bem, vamos dizer, compreensiva. Então, eu acho assim, que a indisciplina é o preconceito do aluno, a falta de limite e de respeito. Ela ocorre quando o aluno falta com o respeito gravemente. (Arte, Josias Gomes)

A professora destaca que a falta de limites, de respeito e o preconceito são o que, efetivamente, caracterizam a indisciplina. Quanto aos exemplos, ela procura marcar em seu depoimento uma distinção em relação aos demais colegas, acrescentando: “. . . quanto ao fato de levantar durante a aula e conversar sou bastante tolerante, não vejo isso como problemas de indisciplina, são atitudes próprias do adolescente” (Arte, Josias Gomes).

Tal posicionamento difere bastante do que a literatura tem apontado, com base em entrevistas com docentes, acerca dos exemplos atribuídos à indisciplina. Nesse sentido, Estrela (2005) comenta existir um vasto estudo, sobretudo em Lisboa, que descreve a indisciplina menos por seus aspectos graves e mais por comportamentos “triviais” que ocorrem durante a aula. Sob esse aspecto, a autora comenta que, em Portugal, vários estudos:

concordam com os resultados obtidos em outros países no sentido da desdramatização dos fenômenos de indisciplina. Esta última se vincula, sobretudo, com um tipo de comportamento que, mais por sua repetição que por sua gravidade intrínseca, perturba o desenvolvimento das aulas.⁵⁰ (p. 93)

⁵⁰ “concuerdan con los resultados obtenidos en otros países en el sentido de la desdramatización de los fenómenos de indisciplina. Esta última se vincula, sobre todo, con un tipo de comportamiento que, mas por su repetición que por su gravedad intrínseca, perturba el desarrollo de las clases.” (p. 93).

Ao considerar o preconceito e a falta de respeito de determinados alunos em relação aos colegas como os aspectos mais marcantes da indisciplina, a professora de Arte concebe o fenômeno mais por sua gravidade intrínseca, considerando os atos “triviais” como perfeitamente aceitáveis.

Sobre a frequência com que a indisciplina ocorre, a mesma professora comenta que, embora saiba ser comum na escola, em sua aula a indisciplina não é recorrente. Ela ressalta que a matéria que ministra é dinâmica e, por isso, não compartilha da mesma posição de alguns colegas que, frequentemente, se queixam da indisciplina dos alunos.

A professora de Educação Física também aponta a “falta de limites” como essencial no conceito de indisciplina, acrescentando, ainda, tratar-se de “um problema que vem de casa, da família” (Educação Física, Josias Gomes). Ela relata, além disso, que procura resolver todas as ocorrências no momento, e dificilmente encaminha um aluno ou aluna à coordenação, salvo os casos graves ou reincidentes.

Para esta docente, muitas vezes “O aluno acaba extravasando, na aula de educação física, um comportamento que ele não pode assumir em sala” (Educação Física, Josias Gomes). Neste caso, os xingamentos são os mais comuns. Ela acredita que muitos agem dessa forma porque têm o exemplo em casa, na própria família, porque veem o pai ou a mãe xingarem. A esse respeito, a professora faz o seguinte comentário:

Por exemplo, é muito comum um aluno ou até mesmo aluna cuspir na quadra de educação física, e, quando repreendidos, alegam que o pai permite esta atitude em casa. Então, fica difícil educar quando o modelo ou as permissões familiares são de uma natureza, o escolar de outra e o que eles veem, por exemplo, na mídia é outro e na escola é outro. (Educação Física, Josias Gomes)

Esta posição é bastante distinta da dos demais colegas, aproximando-se mais da que fora descrita pelo diretor, pois a professora de Educação Física coloca em questão três dimensões institucionais de forma conflituosa. Sua fala é bastante rica e interessante para análise da indisciplina escolar. Nessa perspectiva, Sibilia (2008), comentando o pensamento de Corea acerca da infância e da escola, tenta mostrar justamente o anacronismo do trabalho pedagógico, em particular no contexto das sociedades modernas. A autora escreve:

afastadas da noção moderna de infância, as múltiplas figuras midiáticas da garotada de hoje subvertem o dispositivo pedagógico e o tornam anacrônico, não só porque a criança atual se nega a assumir seu papel de pequeno adulto inacabado, mas porque nesse gesto são redefinidos também os papéis dos pais e dos professores. (p. 113)

Assim, percebemos que as possibilidades dadas à infância ou à adolescência estariam dispostas pela orientação das mídias em geral, inclusive no que diz respeito ao modo de ser e estar no mundo. Por isso, a afirmação da professora de Educação Física dá ênfase aos papéis dos pais em conflito com os dos professores, e de ambos em contraste radical com os papéis que as mídias oferecem: consumo, entretenimento padronizado e modelos ou exemplos nem sempre saudáveis do ponto de vista ético.

Horkheimer (2000), discutindo sobre a ausência de amor no mundo administrado, reconhece, por exemplo, que a falência da autoridade paterna tende a abalar profundamente a formação dos filhos. Assim, essa tarefa passa a ser ocupada por outras instâncias, tais como as mídias. O autor aponta que:

Em qualquer caso parece claro que o declínio do mito do pai põe em questão a existência da consciência como fenômeno social. A mãe que exerce uma profissão tem se convertido também, desde muito tempo, em algo diferente da mãe cuja tarefa na vida era essencialmente a educação dos filhos.⁵¹ (p. 199)

Valendo-se de argumentos um pouco distintos das demais colegas, a professora de Português considera a indisciplina um fenômeno que foge às normas de convivência e impede o “convívio pacífico entre os membros do grupo” (Português, Josias Gomes). De acordo com ela, os comportamentos de indisciplina “são os que extrapolam os parâmetros da convivência no meio social” (Português, Josias Gomes). Acrescenta, ainda, que o problema é frequente na escola e é comum em suas aulas, principalmente nas turmas mais novas (6º e 7º anos). Trata-se de uma noção bastante vaga, pois poderíamos pensar que, no caso do *bullying*, também estaríamos diante de um fenômeno que extrapola o mesmo “parâmetro de convivência” indicado pela docente.

Quanto aos exemplos de atos indisciplinados, esta professora indica aspectos que convergem com os estudos desenvolvidos por Estrela (2005) com relação às pesquisas sobre o tema. São exemplos de atos corriqueiros, tais como “permanecer de pé durante a aula, conversas, brincadeiras e mexer no celular” (Português, Josias Gomes). Entretanto, ela também indica o *bullying* como uma forma de indisciplina, ao citá-lo como exemplo, afirmando tratar-se de “*bullying* entre os colegas” (Português, Josias Gomes), além de acrescentar os atos de “retirar material do colega e não devolver” (Português, Josias Gomes).

⁵¹ “En cualquier caso parece claro que el derrumbe del mito del padre pone en cuestión la existencia de la conciencia como fenómeno social. La madre que ejerce una profesión se ha convertido también desde hace tiempo en algo diferente a la madre cuya tarea en la vida era esencialmente la educación de los hijos.” (p. 199).

Nesse aspecto, a professora de Português reúne, no conceito de indisciplina, exemplos que vão desde os atos considerados “triviais ou banais” aos mais graves, como o *bullying*. Nesse caso, a distinção ou a fronteira entre os dois fenômenos parece atenuar-se, fortalecendo a hipótese da indistinção entre ambos.

Discorrendo sobre o mesmo tema, a docente de Matemática considera indisciplina como todo ato que não se enquadra em um determinado padrão ou que foge aos acordos estabelecidos entre as partes.

A indisciplina, na verdade, é quando um determinado aluno foge ou sai do padrão do que se espera dele. Mesmo porque o que é indisciplina para gente para outro pode não ser, pode ser uma forma de expressão do aluno. Eu entendo a indisciplina como uma falta de acordo entre as partes (alunos e professores), quando aquilo que foi combinado está saindo do controle. A quebra de regras, do que foi combinado entre aluno e professor. (Matemática, Josias Gomes)

Quanto aos exemplos, a docente destaca a recusa de determinados alunos em obedecer às regras da escola, tais como os horários de entrada e saída, a permissão para tomar água ou ir ao banheiro; enfim, ela considera a desobediência às regras em geral os exemplos típicos de indisciplina. Neste colégio, a professora aponta que a maior ocorrência é a indisciplina na forma da conversa, das pequenas desordens que acabam gerando transtornos, dificultando o trabalho em sala de aula, porque “as agressões físicas ou formas mais graves de comportamentos indisciplinados, seja entre alunos ou contra professores, nós não temos” (Matemática, Josias Gomes). Salienta, ainda, que, apesar da indisciplina não ser tão frequente quanto em outras escolas em que já atuou como docente, existem, neste colégio,

alunos arrogantes que se estressam mais. Na minha aula, neste bimestre, eu já tive alguns casos, por exemplo, de aluno que discutiu comigo porque queria ir ao banheiro sem permissão e de alunos que conversam em momentos inoportunos, durante as explicações. (Matemática, Josias Gomes)

A professora considera que a maior incidência dos casos citados ocorre nas turmas de 6º ano, “porque no 9º eles são mais maduros, mas no 6º ano a agitação é bem maior, sendo uma característica da própria idade, por isso você precisa ser mais enérgico” (Matemática, Josias Gomes). A mesma observação foi feita pelas professoras de Português, de Arte e de Educação Física. Esta última apresenta uma posição semelhante à da coordenadora pedagógica, afirmando que:

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno é mais imaturo, conversa, brinca e faz mais algazarra, são mais infantis; já os alunos do 9º ano às vezes apresentam este comportamento, mas é mais frequente agirem com desacato ou desrespeito, ou seja, afrontam mais a autoridade do professor. (Educação Física, Josias Gomes)

Percebemos, na fala das docentes, tal como na dos gestores, que não existe uma definição unívoca ou um consenso em torno do que seja a indisciplina. Trata-se, neste caso também, de múltiplas opiniões acerca do conceito e dos exemplos que caracterizam o problema. Diferentemente dos gestores, em particular do diretor, as docentes não apontaram, no entanto, aspectos institucionais, com exceção da professora de Arte, que indicou elementos de natureza didática ou pedagógica, como veremos nos próximos relatos.

Discorrendo sobre as mesmas perguntas relacionadas ao conceito, frequência e exemplos, os docentes da escola Bento II também afirmaram ser comum a ocorrência da indisciplina na escola. Desse modo, verificamos aspectos que convergem e outros que divergem entre suas falas, bem como dos relatos feitos pelas docentes do colégio Josias Gomes.

Para os professores de Educação Física e Arte, o comportamento de indisciplina pode ser caracterizado como um ato no qual o aluno foge dos objetivos propostos pelo professor ou pela escola, sendo um comportamento no qual o aluno sai do objetivo traçado pelo professor, que é a atividade proposta. “Quando ele ofende um colega no decorrer da atividade física, quando ele foge das regras traçadas pelo professor, ofensas dentro da atividade, fuga das regras estabelecidas e os xingamentos” (Educação Física, Bento II). Nessa perspectiva, o professor considera que a indisciplina é frequente na escola, inclusive no decorrer de sua aula, sobretudo na forma de xingamentos entre os alunos. A este respeito, ele considera que:

Agressões físicas, violências até que não, mas os xingamentos ocorrem muito, inclusive em minha aula, fatos como perseguições entre alunos, um colega perseguir o outro com palavras ofensivas, xingamentos, isso tem direto, isso entre os alunos é muito comum. (Educação Física, Bento II)

Fica claro, na fala do professor de Educação Física – além de considerar como indisciplina a quebra ou o não cumprimento das normas ou do que está sendo proposto pela escola ou em sala de aula –, a sua definição ou caracterização da indisciplina como xingamentos e ofensas pessoais, ou seja, características que são comumente atribuídas ao *bullying*.

A professora de Arte também considera a indisciplina como a quebra do que está sendo proposto pelo professor. No caso, ela associa os comportamentos que subvertem o que está sendo desenvolvido em sala de aula com a indisciplina propriamente dita. Ela confessa não ter muitos problemas em sua aula, embora reconheça a indisciplina como frequente na escola, particularmente no período vespertino. Esta é a professora que os alunos mais provocam com “brincadeiras”, e que, em certa ocasião, teria saído da sala de aula chorando,

segundo relatado pela coordenadora. No entanto, ela não fez, em seu depoimento, nenhuma referência a esses fatos. De acordo com sua fala,

indisciplina é todo comportamento que provoca desordem ao que está sendo desenvolvido em sala. Por exemplo: eu estou explicando a matéria, e os alunos estão conversando, estão ouvindo música, estão brincando, estão se maquiando. Para mim, isto é indisciplina, entendeu? Levantar e ir à janela... Bagunça em geral em sala de aula, que eles jogam papeizinhos, aviõezinhos, uso de celular com frequência. (Arte, Bento II)

Com relação aos comportamentos citados, a professora ressalta que a maior parte desses atos são praticados com frequência nos anos iniciais do ensino fundamental II, sobretudo nas turmas de 5º e 6º anos, o que também foi salientado pelo professor de Educação Física. Quanto ao uso de celular, ela relata que, frequentemente, propõe atividades de pesquisa sobre determinados temas para que os alunos façam uso apropriado desta tecnologia. Contudo, ela sempre procura verificar se de fato a turma está acessando os sites propostos e com a finalidade proposta. Por isso, ela não se manifesta de forma tão radical quanto à proibição do uso do celular.

O docente de Matemática, a exemplo dos demais, também reconhece a indisciplina como um fato frequente na escola. Para ele, a indisciplina pode ser definida de várias maneiras. Trata-se de atitudes que fugiriam completamente da ordem estabelecida e da possibilidade de trabalho em sala de aula. Além disso, ele sublinha as agressões e a ausência de respeito.

Para mim, a indisciplina está associada ao barulho que impossibilita o trabalho escolar, agressões às vezes, falta de respeito uns com outros. Eu vejo como prática de indisciplina a resistência de alguns alunos com relação ao aprendizado; por exemplo, você quer ensinar, mas a atenção, a concentração desse aluno é muito baixa, e ele não consegue se concentrar no que está sendo proposto em aula. (Matemática, Bento II)

O mesmo professor sustenta que muitos alunos que agem dessa forma criam um bloqueio, vendo nos professores adversários e não educadores. Assumindo essa atitude, “muitos alunos agem de forma hostil; então, ao invés de chegarem ao professor e exporem suas dificuldades, preferem tumultuar a sala de aula, gerando mais problemas” (Matemática, Bento II). O docente deixou claro que não se trata de culpar o meio em que o aluno vive, uma vez que o problema da indisciplina pode se manifestar em qualquer instituição, com alunos de quaisquer contextos sociais, pois, para ele,

tem pessoas que vivem em ambientes extremamente hostis e que são alunos excelentes, porque eu já lecionei em escolas nas quais muitos alunos eram filhos de catadores de lixo e não davam problemas de indisciplina, eram centrados, tinham foco, tinham objetivo, ou seja, eram bons alunos. (Matemática, Bento II)

De acordo com sua experiência, o professor de Matemática considera que a indisciplina é mais frequente no ciclo 4 – 7º e 9º anos –, posição semelhante à que fora apresentada pelo diretor da escola. De acordo com o professor, por serem “alunos defasados, muitos repetentes de outras séries, os problemas são maiores” (Matemática, Bento II). Os alunos aos quais o professor se refere estão na faixa de 15 e 16 anos, ou seja, em defasagem com relação ao ano escolar.

Diferentemente dos demais colegas, a docente de Português enxerga a indisciplina como resultante do contexto em que os alunos estão inseridos, seja dentro ou fora da escola. Para ela, a indisciplina seria fruto de comportamentos que expressam, sobretudo, a “falta de limites” que não são ensinados aos adolescentes. A professora entende que:

tudo começa na família, e como as famílias estão totalmente disfuncionais, sobrou tudo para a escola. Valores que deveriam ser trabalhados na família acabam tendo que ser trabalhados na escola, pelos professores. Então, muita coisa acaba sendo transferida para a escola, para a igreja, e as famílias vão se desobrigando da tarefa da formação, por isso tanta indisciplina na escola. (Português, Bento II)

Em outro momento de sua fala, a professora também reconhece, nos comportamentos de indisciplina, a expressão da baixa autoestima dos alunos, uma vez que eles se veem “órfãos” de pai, mãe ou pessoas que se responsabilizem por eles: “quando a gente era criança, os pais orientavam os filhos para o estudo com a finalidade de ser alguém na vida – hoje eles não sabem quem são e nem o que querem ser” (Português, Bento II). A professora diz não admitir ofensas em sua aula, mas já soube de colegas professores que desrespeitaram o aluno e vice-versa:

A indisciplina ocorre nesta escola, dependendo, muitas vezes, da forma como os alunos são tratados, porque palavras boas acalmam os alunos. Então, eu trato todos por ‘*meu bem*’, ‘*meu amor*’, ‘*meu querido*’. Algumas vezes, estou com muita raiva, mas, ao invés de tratar com agressividade, eu trabalho essa raiva com palavras dóceis, e aproveito para dialogar com eles, para que reflitam sobre os seus atos. Porque muitos alunos são depreciados até mesmo em casa, eles não se sentem valorizados, muitos dizem, ‘Eu moro com minha avó’; ‘Meu pai foi embora’; ‘Minha mãe me culpa por meu pai ter ido embora’... Então, assim, quando a gente fala em uma família disfuncional, estamos pensando nesse modelo de família. Isso vai gerando uma situação de nunca se sentir amado, aceito e reconhecido. Os alunos vivem em um ambiente que não recebem estímulo para estudar. (Português, Bento II)

A professora aponta, como atos mais frequentes, os apelidos e, no caso das meninas, além destes, o uso de espelho e batom, revelando, muitas vezes, uma sexualidade precoce, com a questão da sensualidade aflorando muito cedo, o que, segundo a professora, vem contribuindo para o aumento de gravidez precoce entre adolescentes. Outros fatos relatados pela docente dizem respeito à retirada de objetos dos colegas sem permissão, como caneta, lápis, pertences, e os xingamentos.

De modo geral, percebemos que os docentes atribuem ao conceito de indisciplina aspectos relacionados ao descumprimento ou à recusa em acatar as normas da escola, à fuga, à desconcentração ou à desatenção nas atividades de aula e à falta de limites. Além disso, os professores de Educação Física, Matemática e Português também associam ao conceito fatores ligados à agressividade, sobretudo os xingamentos, os apelidos e a falta de respeito. Com relação a esses elementos, lembramos que estes fazem parte do conjunto de características que identificam o *bullying*. Existe, portanto, nas duas instituições, uma tendência por parte de alguns educadores em conceituar a indisciplina valendo-se de exemplos que são comumente atribuídos à prática do *bullying*. Neste caso, voltamos a questionar o modo como os dois fenômenos são identificados e/ou relacionados, tendo em vista a fronteira ou os limites que os separam.

Com relação a outras ações, como conversar, levantar-se da carteira, jogar papeizinhos, mexer com os colegas, usar celular e maquiagem, estas fazem parte do que, frequentemente, a maioria dos professores cita como exemplos de atos indisciplinados, ou seja, as ações “triviais”, para usarmos a expressão de Estrela (1992); porém, persistentes, e que acabam por colocar em questão o que muitos docentes chamam de “bom andamento da aula”. Na realidade, são ações que interferem diretamente no processo de ensino, uma vez que favorecem a distração, atrapalhando o processo formativo.

Acreditamos que os exemplos citados para caracterizar os comportamentos de indisciplina merecem uma reflexão que não se esgote unicamente no plano pedagógico, escolar ou institucional. Sabemos que as formas de autoritarismo, de exclusão, de práticas educacionais equivocadas ou inadequadas, de descaso com relação ao aluno ou mesmo de excesso de permissividade podem exercer influência negativa no comportamento deles, inclusive favorecendo a ocorrência da própria indisciplina. Nosso esforço, entretanto, é apontar, sem desconsiderar estes aspectos, alguns elementos que permeiam a relação entre indivíduo e cultura, que, por sua vez, incidem de forma direta ou indireta no processo formativo, cujo impacto também se manifesta na escola, sendo a indisciplina ou a violência um deles.

Pensemos na fala do professor de Matemática quando se refere à questão da desatenção ou da desconcentração manifestada por muitos estudantes no contexto da sala de aula. Na realidade, trata-se de um comportamento que, conforme desenvolvemos na parte teórica deste trabalho, tende a se generalizar não apenas entre os adolescentes, mas também entre os jovens e os adultos. Nesse sentido, alguns exemplos bastam para ilustrar essa mutação no plano das consciências, cujo impacto pode ser sentido de forma cada vez mais aguda em vários segmentos da vida social contemporânea, inclusive na escola. Um deles diz respeito ao fenômeno da indústria cultural, cujos produtos já sinalizavam, segundo Horkheimer e Adorno (1985), a proscrição do esforço intelectual, uma vez que:

Toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da ideia do todo. (pp. 128-129)

6.11 Indisciplina: fatores e intervenções

Neste item, os docentes das duas escolas expõem os fatores da indisciplina e as intervenções que comumente adotam para enfrentar o problema. Percebemos que, a exemplo dos itens anteriores, há questões que convergem e outras que divergem, tanto entre os docentes de cada escola quanto entre as duas instituições.

Em relação à pergunta sobre quais fatores contribuem para desencadear a indisciplina, a professora de Arte aponta, em primeiro lugar, “a falta de limite, que eles já vêm com ela de casa. A coisa de o pai achar que, na escola, o professor vai dar jeito no filho dele” (Arte, Josias Gomes). Outro aspecto destacado pela docente diz respeito ao fato de o professor ou a escola atual passar por um processo de “anacronismo”, sobretudo com relação às mídias digitais. Em seu relato, a docente salienta:

Acho que o segundo fator que ajuda a desencadear a indisciplina nos alunos é a postura com relação às mídias digitais, porque hoje em dia você tem que concorrer com essas mídias: internet, televisão, com a tecnologia em geral. Por exemplo, muitos alunos questionam para que irei copiar, se posso no final tirar uma foto pelo celular. Hoje em dia você escreve uma coisa no quadro, ninguém copia; aí chega ao fim da aula e muitos perguntam: ‘Posso fotografar?’. Neste caso, eu corro e apago o quadro. Ah! Poxa! Eu tive um trabalho para redigir, trabalhei o quadro em várias dimensões com desenho, letras, e o aluno vai e tira uma foto e pronto? Por isso, temos um trabalho complicado que é o de orientar os alunos, porque, apesar de terem acesso a tudo o que querem, sobretudo informações, eles não sabem analisar e refletir as informações que recebem, então temos que orientá-los. Eles não têm uma cultura e uma informação adequada, vamos dizer. Em geral, os alunos não gostam da aula expositiva no começo, mas depois acabam gostando, porque todo exemplo que eu dou, eu procuro ilustrar com fotografias, imagens e internet. Muitos perguntam: ‘Mas para que estudar este artista que até já morreu? Não serve para nada’. Então, é preciso fazer um trabalho para direcionar o aluno, fazendo-o compreender o significado daquilo.” (Arte, Josias Gomes)

Apesar da contradição flagrante que acompanha sua fala – uma vez que, ao mesmo tempo em que critica as mídias digitais, afirma fazer uso delas para ilustrar suas aulas –, admitimos que o aspecto levantado pela docente é talvez um dos mais relevantes em se tratando de questões de indisciplina, da relação do conhecimento com a forma como se ensina e se aprende; enfim, com o próprio modelo de escola hoje ou de educação nesses tempos irrigados de dúvidas, questionamentos e incertezas.

Com o nome de *indústria cultural*, Horkheimer e Adorno (1985) já haviam denunciado as práticas de simplificação, massificação ou de heteronomia inscritas na cultura capitalista contemporânea. Os autores denunciam, por exemplo, o processo de estandardização dos bens culturais, que favorece a atrofia da experiência e, conseqüentemente, a adesão aos estilos de vida e pensamento de modo padronizado, a fim de que as relações verticais ditadas pelo mercado prevaleçam sem contestação. Logo, se a sociedade inteira, do lazer ao trabalho e, portanto, do ócio ao negócio, é invadida por esta lógica, a escola também é atingida. Nesse caso, Horkheimer e Adorno (1985) são claros quando dizem:

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna o objeto obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem rupturas do mundo que se descobre no filme. (p. 118).

Entretanto, com relação à escola, questões como estas se tornam, na atualidade, ainda mais complexas. Seria preciso, talvez, repensar todo o dispositivo escolar, uma vez que ele concorre com formas instantâneas e espetaculares de sedução que nem sempre visam à autonomia do sujeito. Refletindo sobre esta questão, Sibilia (2012) observa:

Ademais, em contato com tais dispositivos, constrói-se um tipo de subjetividade bem diferente daquela que germinava na sala de aula. Assim como a demanda de diversão gera tédio, a hiperconexão produz desconcentração, como uma reação defensiva ante a avalanche de informações e contatos. No entanto, o grande problema surge quando esse efeito – que é também um requisito – do estilo de vida contemporâneo entra em colisão com as exigências do dispositivo escolar. (pp. 88-89)

O exemplo cristalino de uma dessas colisões foi o indicado pela professora de Arte, que não se conforma com o fato de que, após um tempo enorme gasto na organização da lousa, o aluno, com um simples *click*, registre todo o conteúdo em seu celular.

Discorrendo sobre a mesma questão, a docente de Português faz um comentário superficial sobre os fatores que acredita intervirem na indisciplina. De modo bastante vago,

ela acredita que a maior influência na prática da indisciplina são os fatores de ordem social, isto é, aqueles relacionados com a convivência humana. Para ela, “até mesmo entre os colegas, ninguém vive em paz e amor, a própria convivência social acaba fomentando certos comportamentos que os alunos reproduzem em sala de aula” (Português, Josias Gomes).

O depoimento da professora de Educação Física a esse respeito se aproxima mais do relato apresentado pela professora de Arte. Para ela, “os maus comportamentos, atuantes na mídia em geral, e hoje com o uso generalizado da internet fez com que a situação na escola tenha piorado, inclusive o problema da indisciplina e da violência” (Educação Física, Josias Gomes). A professora comenta o papel da família e as influências da mídia, afirmando que:

Os péssimos modelos em que os jovens e adolescentes se espelham associados ao fim das tradições, como a família, porque muitas vezes a família deixou o filho de lado. O exemplo deveria vir do pai, o pai deveria ser o exemplo para o filho, mas muitas vezes acaba não sendo, e neste caso a criança é abandonada pelo pai e pela mãe. Hoje em dia está cada vez mais complicado trabalhar na educação, porque as crianças estão afrontando cada vez mais os professores. Os professores precisam ser cada vez mais criativos para chegar até ao aluno. (Educação Física, Josias Gomes)

Apesar da complexidade que envolve o problema da indisciplina, sobretudo na escola atual, o relato e as considerações das docentes sobre o assunto nos convidam a refletir sobre vários temas, sendo um deles o da autoridade. De fato, a postura e a forma como os pais cuidam de seus filhos, independentemente da origem social, pode influir decisivamente no processo de formação deles. Nesse sentido, Freud (2011) nos ensinou que a consciência do homem, ou seja, a formação do eu, surge e se consolida por meio da autoridade paterna, sendo esta a via que permitirá ao indivíduo conquistar sua autonomia.

Para a questão relacionada aos fatores da indisciplina, a docente de Matemática aponta basicamente dois. Primeiramente, ela também ressalta a questão familiar. De modo prolixo e semelhante à maneira como sua colega de Educação Física aborda o tema, a professora faz o seguinte comentário:

Ausência da família – na nossa época, funcionava mais ou mesmo assim – o pai saía para trabalhar e a mãe ficava com a criança, tomava conta do filho e o ensinava lições básicas para a formação do caráter, desde pequenininho, a criança já assimilava noções de socialização, do que é certo e errado. A criança aprendia com a mãe, aprendia a falar com mãe, a mãe ensinava tudo para o filho. Os deveres de casa, era a mãe que orientava, procurava saber se tinha ou não, acompanhava o filho nessas tarefas. Atualmente, até mesmo por uma questão de sobrevivência ou de independência da mulher, o que não deixa de ter seu lado positivo, as mães precisam sair muito cedo para trabalhar, e, neste caso, a criança fica desprotegida ou sem a presença mais constante da mãe tal como ocorria antes. Então, se a mãe trabalha, a família trabalha, não por uma culpa dos pais, por uma questão de necessidade esta criança – no caso, alunos – não tem este apoio em casa. (Matemática, Josias Gomes)

Quanto ao segundo fator, a professora salienta a ausência ou a proibição da punição ou correção por parte de pais e de educadores, uma vez que, segundo ela, atualmente, “. . . a gente nota que o pai ou mãe não podem dar umas palmadas, na escola a gente não pode punir; por exemplo, se você retira um celular de um menino sem a permissão dele é arriscado você tomar um processo” (Matemática, Josias Gomes). A docente continua seu relato dizendo que:

Não tem punição, ninguém pode punir de jeito nenhum, todas as leis amparam sempre a criança, o adolescente, indo contra o pai; e contra a escola nem se fala. Então, eu vejo assim: o aluno que comete a indisciplina, em geral diz: ‘Não dá nada não, eu posso.’ Aqui na escola, como é particular, se for dada uma suspensão para um determinado aluno, tem o pai que questiona: ‘Eu paguei essas aulas do dia, quero que você me dê o dinheiro de volta.’ Então eu percebo que esta falta de apoio da família, essa falta de limites, essa impossibilidade de aplicar punição, de saber o que podemos e o que não podemos fazer contribui para agravar este quadro de indisciplina geral. Se o pai não está ali para orientar, o professor não dá conta do recado, o aluno acaba fazendo o que ele quer. (Matemática, Josias Gomes)

As colocações da professora de Matemática convergem com uma postura que atribui à família, em especial ao papel da mãe, uma função essencial na formação da criança, especialmente no que diz respeito à relação desta com a escola e com os estudos. Para a professora, o fato de os adolescentes estarem perdendo este referencial tem, por um lado, dificultado a formação deles. Por outro lado, a mesma docente aponta a prática das punições como uma abordagem eficaz dos problemas de indisciplina e que estaria perdendo espaço devido às proibições ou restrições ao seu uso. Nesse aspecto, não devemos poupar críticas à escola, em particular ao modelo de educação tradicional pautado nas punições, nos castigos, na dominação das crianças e, conseqüentemente, na expulsão, sobretudo de alunos oriundos de meios com menos condições materiais voltadas à formação. Esse modelo, caracterizado pela exclusão, foi o que a escola brasileira reproduziu ao longo de sua história.

No horizonte dessas questões, podemos mais uma vez, com base nos escritos de Benjamin (1994), considerar que a falência da experiência transmitida entre as gerações facilita a perpetuação de indivíduos despojados de quaisquer referências, a menos que estas estejam vinculadas à cultura de massas ou do consumo. Nessa perspectiva, tanto os pais como os educadores tendem a oscilar entre duas atitudes: a permissividade, abrindo mão da responsabilidade que o dever de educar exige; ou a coerção, fazendo uso de mecanismos repressivos, cujo resultado não apresenta nenhum efeito positivo na formação das crianças.

Em relação ao modo como as docentes atuam ou agem a fim de conter os problemas de indisciplina, observamos vários pontos em comum, sendo o diálogo e a orientação as principais intervenções apontadas. Tanto a escola como os educadores em sala de aula

procuram resolver o problema da indisciplina de forma individual e isolada, isto é, desarticulada de uma ação coletiva.

Nesse aspecto, a professora de Português afirma que, quando ocorrem atos de indisciplina, ela procura chamar a atenção do aluno e tentar resolver em sala de aula, tal como a de Educação Física. A docente disse ainda: “quando o comportamento é frequente, recorrente, eu chamo a atenção de toda a turma, o famoso sermão, e casos de extrema severidade peço ou encaminho à coordenação” (Português, Josias Gomes).

Para a professora de Arte, a estratégia adotada também consiste basicamente na abordagem individual. Entretanto, a docente faz questão de reforçar sua postura democrática e assertiva com relação aos problemas de indisciplina que, eventualmente, surgem em sua aula, além de tomar cuidado para não expor o aluno e não torná-lo foco de comentários por parte dos demais colegas. Ela também assevera que, em alguns casos, sobretudo de alunos reincidentes, ela costuma encaminhar à coordenação. Essa postura também foi indicada pelas demais professoras, pois, esgotadas as possibilidades de diálogo, o encaminhamento do aluno à direção/coordenação é uma regra comum. Nesse prisma, a professora de Educação Física relata que, por meio do diálogo e da orientação, procura conscientizar o aluno dos seus atos. Afirma: “faço o aluno refletir sobre os seus atos e procuro orientá-lo. Procuro fazer com que empenhe sua palavra no sentido de se comprometer que não voltará a repetir comportamentos inadequados” (Educação Física, Josias Gomes).

Esta mesma docente acrescenta, diferentemente das demais colegas, que as ocorrências disciplinares são registradas em um caderno, e os casos mais graves são encaminhados à direção/coordenação, que, segundo ela, deve apoiar o trabalho dos professores.

Sobre sua intervenção nos casos de indisciplina, a professora de Matemática também ressalta o diálogo e a conversa individual como uma forma de solucionar ou de intervir nas ocorrências; porém, ela também relata que os casos reincidentes são levados à direção/coordenação. Esse fato contradiz, em parte, a afirmação do diretor sobre a inexistência de indisciplina no colégio, uma vez que todos os docentes entrevistados apontaram a mesma atitude frente aos casos reincidentes ou graves. De todo modo, a principal atitude da docente é o diálogo com o aluno:

Mas, mesmo quando eu encaminho para a coordenação, gosto de conversar com o aluno, saber os motivos que o levaram agir de determinada forma, porque a gente não pode esquecer que aluno é antes de tudo ser humano e que às vezes tem outras responsabilidades como nós adultos . . . Porque se você simplesmente coloca um aluno para fora da sala de aula e deixa para lá, acaba ocorrendo até uma quebra do aprendizado desse aluno (Matemática, Josias Gomes).

Eis uma atitude essencial, da qual o educador, apesar das dificuldades inerentes ao processo de ensino, não deveria abrir mão: dialogar com os estudantes e permitir que o aluno fale. O fato de a escola dispor de um projeto bem articulado para enfrentar a questão da indisciplina não deveria excluir, tal como argumenta a docente de Matemática, o diálogo, uma vez que este pode se constituir em uma fonte portadora de consciência e provedora de experiência.

Interpretando as mesmas questões ligadas a fatores e intervenções, os docentes da escola Bento II apoiam suas indicações em múltiplos fatores, embora destaquem o fator familiar e as influências negativas, inclusive as oriundas das mídias, como sendo os mais determinantes. Para o professor de Educação Física:

É muito complexo, vem da escola, vem do convívio dos alunos, vem de pessoas diferentes que eles convivem e que influenciam no comportamento, vem de casa, problemas familiares . . . pai está preso, pai está traficando etc.). Aqui na escola essa é a realidade. Então, essa questão da indisciplina eu considero que a convivência familiar é determinante. (Bento II)

O mesmo professor também sublinha, tal como os gestores, o relacionamento conturbado entre os pais, como brigas constantes, conflitos, como um aspecto que reflete negativamente no comportamento do adolescente. Nesse sentido, ele indica a separação dos cônjuges como um agravante, uma vez que isso atrapalharia o desenvolvimento da criança. Na mesma perspectiva, a professora de Arte também acentua o fator familiar e o excesso de liberdade atribuído ao aluno como fatores que influenciam na postura dos adolescentes, embora reconheça que o “excesso de liberdade” atravessa a sociedade de ponta a ponta:

Então, a família, eu acho que o que os adolescentes não podem fazer em casa, eles querem fazer aqui na escola, entendeu? Falta de apoio em casa do pai e da mãe. Quando a mãe chega do trabalho, o filho está dormindo e, quando o filho acorda, a mãe já está no serviço. Muitos aqui, nesta escola, não têm pai, não têm mãe, o pai ou foi embora ou está preso; se bem que, neste município, essa realidade é geral, em qualquer escola que você vá irá encontrar esta realidade. (Arte, Bento II)

Além disso, a mesma professora também indica alguns fatos destacados pelos gestores, como o alto índice de violência no bairro, a ocorrência de tiroteios e o tráfico de drogas. Ela também comenta sobre o fechamento de salas, a expulsão de muitos alunos da escola e do bairro como consequência da onda de violência que atinge a comunidade.

Sobre a mesma questão, os professores de Matemática e de português também salientam o fator familiar como um dos determinantes na vida escolar do adolescente, inclusive como um dos que mais pesa na explicação e compreensão da indisciplina. Além desse fator, eles ressaltam as influências negativas oriundas das mídias em geral. Para o

docente de matemática, a família desempenha um papel determinante em todos os aspectos, sendo que:

Antigamente, você tinha os pais muito presentes na vida da pessoa, acompanhavam o filho na escola. Quando o menino chegava, olhava a lição do filho, a vida escolar da criança. Eu me lembro que, mesmo trabalhando, minha mãe sempre me perguntava se eu tinha alguma atividade de escola, ou seja, a questão familiar desempenhava um papel muito importante. Agora, hoje em dia, se você presenciar uma reunião de pais e mestres, só comparecem os pais dos alunos que não apresentam problemas, nem de notas (desempenho acadêmico), nem de comportamento (indisciplina) . . . infelizmente, a grande maioria não tem em quem se espelhar. Por exemplo, procure observar quem são os ídolos desses adolescentes: cantor de *funk*, jogador de futebol, atores e atrizes, os mais medíocres; e, no caso das meninas, as modelos e por aí vai. (Matemática, Bento II)

Comentando sobre o mesmo tema, a professora de português também acentua a questão familiar e a influência negativa que as mídias operam na formação do adolescente, destacando que tais influências podem se refletir nos problemas de indisciplina e de violência que se manifestam em meio escolar. Sobre este aspecto, a professora comenta:

Como fatores determinantes da indisciplina eu destaco a questão da família, conforme já disse, e mais a influência negativa que a mídia tem sobre a formação das crianças, sobretudo a questão do respeito ao ser humano. O prazer a qualquer preço, o que importa é que eu esteja satisfeita, nem que para isso eu passe por cima dos outros. É só você observar a questão das novelas, dos filmes e dos jogos que as crianças aprendem e convivem desde pequenos, sem falar nos filmes e noticiários que veiculam só porcaria e violência. E isso instiga a situação de violência, de desrespeito, porque são crianças que estão em formação. E aí, muitos desses alunos, inclusive ficam a noite inteira vendo jogos, acessando internet e coisas do tipo. (Português, Bento II)

É bom lembrarmos, ainda, que as posições assumidas pelos professores, tais como as descritas acima, acabam sendo alvos de várias críticas, sendo uma delas o fato de atribuírem às causas da indisciplina os fatores externos à escola, deixando de fora questões institucionais e, conseqüentemente, tirando a responsabilidade que o professor teria sobre o problema. Entretanto, apesar de reconhecer a responsabilidade institucional e a dos professores para com o problema da indisciplina, consideramos inegável a influência que as mídias e que outros mecanismos de dominação exercem no sentido de destituir, corroer e fragilizar cada vez mais o trabalho escolar, inclusive o docente. Nesse sentido, pensamos que seria pouco fecundo culpar ou responsabilizar tão somente os professores e gestores por todas as mazelas que atingem a escola, uma vez que a totalidade desses profissionais têm sofrido um processo de perda da autonomia e da capacidade de decisão.

Justamente pelos aspectos descritos acima e por outros já comentados ao longo deste trabalho, torna-se essencial a postura crítica a quaisquer mecanismos que fomentem a passividade, a padronização, a massificação, a propagação e a veiculação de estereótipos mentais, por considerá-los um ataque à formação do indivíduo. Nessa perspectiva, vale a pena

retomar as reflexões, sempre atuais, de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a indústria cultural. Se a educação é um processo apoiado na continuidade dos mestres, do tempo escolar e da tradição, e se o ensino e a aprendizagem são caminhos que requerem paciência, esforço, dedicação, apelo à memória e confronto com as frustrações decorrentes do próprio aprendizado, então a indústria cultural é fraudulenta em todos os sentidos, uma vez que:

não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. (pp. 130-131)

Logo, não é exagero afirmar que a indústria cultural tende a colonizar todas as dimensões da subjetividade, reduzindo o potencial crítico e reflexivo do indivíduo. Por isso, a insistência feita por Adorno (1995a) em uma prática educacional voltada para a contestação e a resistência.

Outro dado relevante diz respeito ao fato de que, apesar do colégio Josias Gomes não sofrer com o problema da violência da mesma forma que a escola Bento II, o ambiente familiar é apontado pelas duas instituições como um dos fatores mais importantes para se compreender o problema da indisciplina. A questão familiar tomada como um argumento pelos educadores é, portanto, mobilizada tanto na escola pública quanto no colégio particular. Este dado suscita uma série de questões que pode conduzir desde a crítica aos professores – por atribuírem à família parte da responsabilidade pelo que acontece na escola –, como pode conduzir a uma reflexão crítica da família hoje, nos termos analisados por Horkheimer e Adorno (1973), conforme já apontamos neste trabalho.

Sobre a forma como cada docente da Bento II atua diante dos problemas de indisciplina ou como intervém nos casos que surgem, pudemos constatar certa semelhança em suas ações. De modo geral, foram destacados o diálogo, a conversa, os conselhos e, em alguns casos, conforme relataram as professoras de Arte e de Português, o uso de sermões com objetivo moralizante. A professora de português salientou, inclusive, que muitas vezes utiliza até mesmo seu testemunho de vida para que os alunos reflitam sobre os seus atos na escola. Assim, a professora relata:

Eu procuro dialogar muito com eles, inclusive conto minha experiência de vida, minha história de vida, porque eu sou de família muito pobre, então eu me igalo a eles. Então, eu falo para eles, ‘Eu vim de um lar pobre, mas isso não me limitou de chegar onde eu cheguei’. Conto para eles de um antigo amigo meu que tinha tudo para ser bandido e que prestou vestibular e passou na UFES e está fazendo mestrado. Então, assim eu tento trabalhar essa questão dos valores, de acreditar em si; infelizmente, eu vejo que, também no nosso meio, há colegas que não estão nem aí com os alunos. Então, para combater, eu vejo que é preciso descer onde os alunos estão, trabalhar a autoestima desses alunos, através dos exemplos. (Português, Bento II)

Além do diálogo, os professores também relatam que, para os casos graves e reincidentes, eles se valem das advertências, retiram o aluno de sala de aula e o encaminham à direção/coordenação ou solicitam o livro de ocorrências para fazer o registro do ocorrido. Essa postura, aliás, foi praticamente unânime entre os docentes entrevistados, quer do colégio particular, quer da escola pública. Dessa forma, não observamos relatos que indicassem ações distintas das comumente adotadas pelos professores ou pelas escolas, ou seja, a maior parte dos docentes atua menos na prevenção do que na correção dos atos de indisciplina. O mesmo procedimento também foi verificado nos depoimentos dos gestores quanto às intervenções em casos de indisciplina e violência.

Nos próximos itens, apresentamos as questões referentes às ocorrências de *bullying* nas duas escolas, procurando compreender a forma como os docentes interpretam o fenômeno quanto ao conceito, aos exemplos, à frequência, aos fatores e intervenções, às concepções em torno da relação entre indisciplina e *bullying* e, por fim, aos perfis dos(as) alunos(as) considerados(as) indisciplinados(as) e/ou dos(as) que mais cometem agressões contra os pares.

6.12 *Bullying*: conceito, frequência e exemplos

Sobre o conceito de *bullying*, as professoras do colégio Josias Gomes demonstram certa imprecisão ou superficialidade na definição, afirmando tratar-se de um problema recorrente na mídia e que, por isso, vem se tornando conhecido por todos. Com algumas frases desconexas e fragmentadas, conforme observamos também nos relatos dos gestores, as docentes procuram conceituar o fenômeno por meio de expressões como: “algo que sempre existiu”, ou “um problema que está em moda”. As professoras de Arte e de Matemática se aproximaram de um conceito mais condizente com os estudos sobre o *bullying*. Para a docente de Arte, o *bullying* pode ser definido como:

A recorrência de uma implicância de forma contínua, como se fosse um preconceito, uma discriminação, onde a segunda parte, aquela que está sofrendo, está sendo intimidada, está sofrendo, às vezes até aceita por medo, mas está em sofrimento, às vezes aceita até para não ser mais massacrado, o pobre coitado. (Arte, Josias Gomes).

Novamente, a questão do preconceito aparece associada ao *bullying*, tal como na descrição feita pela coordenadora pedagógica ao discorrer sobre o mesmo tema. Percebemos também na fala descrita acima que as noções de continuidade nas agressões, o medo e a recusa da vítima em relatar as agressões sofridas foram os aspectos salientados pela docente, o

que remete ao conceito de *bullying* vigente. Já a professora de Educação Física, abordando o significado do termo *bullying*, diz compreendê-lo “como uma forma de violência geralmente associada com características físicas – gordinho, desajeitado, usa óculos (quatro olhos)” (Educação Física, Josias Gomes). Dessa forma, a professora vincula a ocorrência de *bullying* aos apelidos ou aos xingamentos praticados entre alunos.

Falando sobre o conceito, a professora de Português também considera o *bullying* uma forma de violência. Para ilustrar o seu entendimento, ela apresentou o seguinte exemplo:

Refere-se a uma forma de violência . . . por exemplo, entre os alunos de 6º e 9º anos, tenho notado problemas, pelo fato de alguns alunos serem gordinhos, esses alunos são vítimas de *bullying* de alguns colegas. Portanto, eu acho que o *bullying* é um tipo de discriminação. Como exemplos: agressão, apelidar os colegas, agressão verbal, ele pode ser uma forma de indisciplina também. (Português, Josias Gomes)

Na definição acima, a consideração do *bullying* como um tipo de violência é clara, embora a professora volte a destacá-lo também como uma forma de indisciplina. Este dado foi apontado pela mesma docente quando discorreu sobre o conceito de indisciplina, ao afirmar que esta poderia se converter em uma forma de *bullying*. Indagada se o fenômeno é frequente na escola, ela disse que sim, mas não ofereceu nenhum exemplo para justificar sua afirmação, limitando-se apenas a indicar ocorrências gerais, envolvendo xingamentos e apelidos entre alunos.

Para a professora de Matemática, o *bullying* é toda ação que ofende o outro. Nesse aspecto, ela cita, por um lado, o exemplo de um aluno que, “por ser considerado baixinho, a turma o apelidou assim, mas ele leva numa boa, então eu acho que isso não é o *bullying*, porque o outro não se ofende, não se incomoda” (Matemática, Josias Gomes). Por outro lado, a docente afirma que, no colégio, já presenciou alguns casos, inclusive bastante agressivos, praticados em grupo, relacionados ao fato de um aluno ser negro ou de possuir algum aspecto físico que incomoda. “Então, eu concluo que todo ato ofensivo que magoa o outro, que é praticado de forma ofensiva, seria o *bullying*” (Matemática, Josias Gomes). De acordo com a professora, ainda que não seja tão frequente quanto a indisciplina, ela já presenciou alguns casos, conforme seu relato:

Este ano mesmo teve um aluno que me procurou relatando o que havia acontecido com ele. Este aluno é negro e era constantemente incomodado por outro colega aparentemente mais forte, de cor clara, olhos azuis e uma situação financeira melhor. O suposto agressor fazia piadas, comentários maldosos que incomodavam profundamente a vítima. O aluno relatou que sofria muito, pelo fato de ser negro e sofrer essas agressões. Inclusive este aluno que supostamente agride o colega tem de fato este perfil em sala de aula, muitas vezes eu mesma já percebi a postura agressiva da parte dele com os demais colegas. São alunos do 9º ano. (Matemática, Josias Gomes)

Mais uma vez, o problema da formação em contexto escolar é posto em questão. Interpretar as atitudes de preconceito ou de racismo, como parece indicar o relato da docente, como um dos elementos que se manifestam na prática do *bullying*, convida-nos a refletir sobre os processos sociais e culturais que favorecem essas atitudes. No caso do preconceito, Crochík (1995) nos lembra que:

Como a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo na sua relação com a cultura, a sua ausência caracteriza o preconceito. O agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém marca o preconceito. O preconceito é *a priori* uma relação congelada, que o assemelha à reação de paralisia momentânea que temos frente a um perigo real ou imaginário. (p. 18)

Apesar de o relato apontar para um episódio típico de preconceito ou racismo, supostamente praticado por um aluno de cor branca e situação financeira superior à do colega ofendido, a professora não comentou se foi feito um trabalho ou qualquer intervenção, seja no plano individual, seja no coletivo, que permitisse meditar sobre o assunto.

Outro caso relatado pela mesma docente teria envolvido duas alunas da mesma turma. Segundo nos relatou, a forma como se desdobraram as agressões caracterizou uma ocorrência de *bullying*, uma vez que uma das partes envolvidas teve, inclusive, que deixar o colégio. Segundo o depoimento da professora, tudo começou quando:

uma das alunas tirou uma nota baixa e contou o fato para sua amiga. Esta segunda menina contou para uma terceira que a amiga havia apanhado dos pais por ter tirado uma nota baixa. A terceira amiga espalhou para a sala de aula inteira; então, no outro dia, quando a menina chegou, foi aquele auê. Então a menina, para se vingar, começou a espalhar no *facebook* que a amiga era sapatão, e a turma acreditou. Este fato gerou uma confusão a ponto de a menina ter que se afastar da escola, inclusive teve que ter acompanhamento psicológico para conseguir superar o trauma. (Matemática, Josias Gomes)

Os dois casos citados, embora distintos, atestam a presença de agressões na escola, inclusive com impacto negativo no estado emocional daqueles que as sofreram. O primeiro caso parece um exemplo claro de preconceito ou racismo, a ponto do aluno que estava sofrendo a agressão relatar o caso à professora. Já o segundo episódio não constitui claramente uma ocorrência de *bullying*, mas de uma agressão desencadeada por motivo banal, que poderia ter sido resolvido pelas duas partes. Neste caso, é bom lembrar que as atitudes de intolerância, racismo e agressão, frequentemente atribuídas pelo senso comum à escola pública, também se manifestam em um ambiente de colégio particular.

Uma educação voltada para a reflexão e para a sensibilidade pede dos educadores um trabalho que extrapole a mera transmissão dos conteúdos, pois, com relação às práticas escolares, convém aos educadores um olhar bidimensional: por um lado, o trabalho contínuo,

na perspectiva da formação acadêmica dos alunos; por outro, o trabalho voltado para a formação no sentido mais amplo, que incluía as noções de solidariedade, tolerância, respeito e amizade. Uma tarefa tão essencial quanto complexa e árdua, uma vez que implica resistência ao mundo que, como nos recorda Horkheimer (2000), é “administrado e não conhece o amor” (p. 204), sendo, conseqüentemente, cada vez menos propício às relações de amizade, solidariedade e confiança. Nesse aspecto, lembramos que, para Adorno (1995a), não há como pregar o amor ou mesmo prestar apoio à falsidade de boas intenções. A esse respeito, o autor escreve:

Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência de amor, repito, é uma deficiência de *todas* as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje. Pregar o amor pressupõe naqueles a quem nos dirigimos outra estrutura de caráter, diferente da que pretendemos transformar. Pois as pessoas que devemos amar são elas próprias incapazes de amar e por isto nem são tão amáveis assim. (pp. 134-135)

Na semana em que estávamos realizando a pesquisa, a professora de Matemática relatou também uma agressão violenta que teria ocorrido entre duas meninas do 9º ano, por causa de assuntos relacionados a namoro com outro aluno. As garotas rolaram pelo chão da sala, aos gritos e com puxões de cabelo. Segundo a docente, o fato teria acontecido na presença do diretor e da coordenadora pedagógica que, por alguns segundos, permaneceram inertes diante da cena. Alguns alunos ajudaram a apartar a briga e as famílias foram convocadas a comparecerem na instituição. Entretanto, uma das meninas fez ameaças de morte à colega, alegando que pediria ao namorado para acertar contas fora do colégio.

Outros relatos envolvendo agressões e casos de *bullying* também foram narrados pelas professoras de Arte e de Educação Física. Para estas docentes, o *bullying* é frequente, embora muitas vezes ninguém tome conhecimento do que se passa. A professora de Arte retomou o caso da aluna de uma turma de 9º ano que havia tirado fotos no banheiro com algumas colegas, fato este que foi citado pelo diretor. Em seu relato, a professora disse:

a aluna teve sua foto lançada na internet praticamente nua, sem as partes de cima. Este poderia ter sido um caso de *cyberbullying*, mas eu não acompanhei o caso. A aluna foi vítima de uma atitude maldosa por parte de colegas, ela teve que mudar de período, mas continuou no colégio. (Arte, Josias Gomes)

Diferentemente do diretor, a docente reconhece ter havido intenção maldosa no ato praticado, apontando, inclusive, que tal ocorrência poderia ser considerada uma forma de *cyberbullying*. Buscando combater a violência e promover ações para a conquista da autonomia por parte dos alunos, os educadores não deveriam fazer vista grossa ou tratar de forma simplista questões como a que foi relatada pela professora, pois várias intervenções

poderiam ser realizadas. Uma delas seria convidar os alunos à reflexão em torno do direito à imagem. Como Stiegler e Tisseron (2009) observam:

Seria bom também educar as crianças ao direito à sua própria imagem. Que elas sejam convidadas a dizer de imediato, quando veem uma máquina fotográfica em direção a elas: “Peça a minha autorização!” e “O que você fará com a imagem”.⁵² (p. 40)

Como sabemos, vivemos em uma sociedade saturada por imagens, sendo muitas tão espetaculares quanto fugazes e desprovidas de experiência, fazendo parte de um aqui e agora instantâneos, sem a dimensão do passado e a abertura para o porvir, parte de uma cultura esmagadoramente imagética e superficial.

Na atualidade, percebemos mais do que nunca que a contemplação atenciosa, “focalizada em sua totalidade em direção a um único objetivo, estiliza-se nesta cultura esmagadoramente audiovisual que não cessa de emitir estímulos sensoriais em todas as direções” (Sibilia, 2008, p. 46). Este é um dos aspectos dessa cultura marcada pela compulsão desenfreada de tudo mostrar, parte do culto à imagem e de uma tendência obscena, tal como vemos nos *reality shows*, à exposição da intimidade.

Portanto, se a escola pretende ser o lugar da diferença, da reflexão, da crítica e, sobretudo, da formação “espiritual” e intelectual das gerações, ela não deve abster-se de questionar, refletir, contestar e criticar atitudes como a que foi apresentada pela professora em relação à aluna vítima de *cyberbullying*. Conforme a professora de Arte menciona, tratou-se de uma atitude maldosa por parte de alguns colegas, mas que, de qualquer forma, merecia uma intervenção mais atenciosa por parte da direção e da coordenação.

Discorrendo sobre outro fato que lhe chamou a atenção, a professora de Arte relata o episódio de um aluno com laudo médico e que também era constantemente incomodado ou destrutado pelos colegas. Em seu relato, ela afirma:

Este aluno, também do 9º ano, que, no caso, tem laudo, os colegas não aguentam as coisas dele, o que ele fala, ele fala muita besteira, mas por causa do laudo. O ano passado ocorreu de eu ter que retirar um aluno de sala de aula por causa de provocações a este aluno com laudo, tentei explicar ao R [aluno provocador] que as diferenças devem ser aceitas e respeitadas, eu perguntei a ele – você nota algo diferente no aluno A [a vítima]? Ele me disse, “Ah, professora, esse aluno é pirado”. Então eu perguntei, “O que é que te leva a achar que ele é pirado?” “Ah, ele fala um monte de besteiras, sei lá.” Então eu disse, “O seu papel é ajudá-lo e não discriminá-lo ainda mais.” (Arte, Josias Gomes)

⁵² “Il serait bon aussi d’éduquer les enfants au droit à leur propre image. Qu’ils soient invités à dire, aussitôt qu’ils voient un appareil photo tourné vers eux: ‘Demande-moi mon autorization!’ et ‘Qu’est-ce que tu va faire de l’image’.” (p. 40).

Convergingo sua fala com o relato da professora de Arte, a docente de Educação Física apresenta outros casos, confirmando a ocorrência de *bullying* no colégio, inclusive em suas aulas. Respondendo à pergunta sobre a frequência deste tipo de violência, ela disse que “não é comum, mas, na realidade, já aconteceu e acontece” (Educação Física, Josias Gomes). Em seu depoimento, ela diz:

Posso relatar, como exemplo, o comportamento de uma aluna que, pelo fato de ser gordinha, se sente muito incomodada, pois muitos colegas mexem com ela e, algumas vezes, nas aulas de educação física, já aconteceu de ninguém aceitá-la no time. Ela está no 6º ano. Quando a menina precisou usar óculos, não quis mais vir à escola. Foi preciso que a coordenação realizasse um trabalho de convencimento para que ela retornasse às aulas. Segundo o relato dessa aluna, o fato de ser “gordinha” já era motivo de gozação, depois que passaria a usar óculos a situação iria piorar, no entender dela. (Educação Física, Josias Gomes)

Ela se refere ao mesmo episódio relatado pela coordenadora pedagógica. A aluna em questão teria sido vítima de algum tipo de agressão pelo fato de ser “gordinha” e, como passou a usar óculos, sentiu medo de ser duplamente ofendida.

Falando sobre os mesmos aspectos, ligados a conceito, exemplos e frequência, os docentes da escola Bento II apresentam também, nesse caso, concepções que ora divergem ora convergem entre si. Embora não saibam dizer com precisão, os professores consideram o *bullying* uma prática frequente na instituição, sobretudo por meio das ofensas, dos xingamentos e dos apelidos. Trata-se, aliás, de uma posição semelhante à explicitada pelos docentes do colégio Josias Gomes.

Para o professor de Educação Física, o *bullying* “sempre existiu na escola, desde que apareceu a escola ele sempre existiu, é uma forma de violência psicológica, porque abala o psicológico daquele que é vítima” (Educação Física, Bento II). De acordo com o professor, o *bullying* é frequente na escola, inclusive em suas aulas, pois tem presenciado alguns casos, sobretudo de xingamentos, apelidos ou ofensas morais, sempre envolvendo os mesmos alunos. Para ele, isto ocorre principalmente quando o autor do *bullying* percebe que o alvo se sente incomodado:

Quando percebem que o colega não gosta, aí é que eles provocam mais ainda, principalmente quando observam que a vítima é mais frágil para receber este tipo de violência, aí é que os provocadores pegam no pé da vítima de forma mais constante. Um caso que me chamou a atenção foi de uma menina que, por gostar de jogar bola com os meninos, foi apelidada de “sapatão” e, constantemente, ela passou a ser incomodada com este fato. Sempre durante a educação física os colegas ficam cantando musiquinhas pejorativas para a colega, só porque ela gosta de jogar bola com os meninos. (Educação Física, Bento II)

Também para a professora de Arte, o *bullying* sempre existiu, mas somente nos dias de hoje teria ganhado visibilidade. Segundo a docente, o fenômeno é pouco frequente em suas aulas, porém, em se tratando da escola, não saberia precisar, porque está prestes a se aposentar e, por motivos de saúde, tem estado frequentemente em licença médica. Embora apresente certa dificuldade em definir o fenômeno, a professora afirmou, após algum silêncio, considerar o *bullying* um problema existente não só na escola, mas também em outros locais, inclusive no interior das famílias. Para ela, o *bullying* seria:

uma forma de agressão verbal que ataca o outro por meio de apelidos ou de xingamentos. Por exemplo, na sala de aula tem uma aluna que, por ter cortado o cabelo bem curtinho, alguns colegas a apelidaram de ‘polaca’. Outra aluna, por ser gorda, a apelidaram de ‘bolão 70’; alguns levam a sério, outros não. Acho que o que mais ocorre, pelo que tenho presenciado, são os apelidos ou os xingamentos. (Arte, Bento II)

O docente de Matemática também inicia o seu depoimento acerca do *bullying* afirmando tratar-se de um “mal que sempre existiu”. Ele também se refere a este problema como uma forma de agressão relacionada com as “gozações”, isto é, as brincadeiras mal-intencionadas, como rir do nome da pessoa, proferir xingamentos e dar apelidos. O professor salienta que, em suas aulas, as agressões físicas são raras, mas os xingamentos e os apelidos ocorrem com frequência:

No 6º ano tem uma aluna que é excelente e as colegas vivem querendo agredi-la e eu preciso sempre intervir. Em algumas situações eu já ouvi as colegas dizerem, ‘Corre lá para o professor, ele irá te socorrer, mas lá fora nós pegamos você’. Além deste caso eu percebo muitas brincadeiras ofensivas, talvez muitas dessas brincadeiras estejam escondendo formas de agressão como o *bullying*. Enfim, eu vejo que as brincadeiras que muitos adotam é machucar ou agredir verbalmente. (Matemática, Bento II)

A professora de Português considera o *bullying* “uma total falta de respeito à pessoa humana” (Português, Bento II). Ela ainda acrescenta que este tipo de agressão ocorre “dentro da escola, de aluno contra aluno, professor contra aluno, aluno contra professor e entre professores também” (Português, Bento II). Nesse aspecto, a docente relata que, frequentemente, presencia piadas em relação a professores pelo fato de serem homossexuais, ou gozações pelo fato de serem mais idosos - tais referências são feitas aos casos já descritos aqui, principalmente no depoimento da coordenadora pedagógica. A professora acrescenta:

Então, eu percebo que as brincadeiras são totalmente desrespeitosas, só que todos riem porque não ocorrem com eles. O *bullying* é uma agressão à pessoa, independente da posição que ela ocupa na escola. Porque, apesar de ser evangélica e ter minhas convicções pessoais, eu não admito falta de respeito ao outro, inclusive trabalhei a questão da homofobia com os alunos no ano passado. Eu posso não concordar com a tua opção de vida, mas eu tenho que respeitá-la e aceitar como você é. (Português, Bento II)

Percebemos que os docentes associam ao conceito de *bullying* aspectos relacionados a agressões ou a formas de violência, como xingamentos, apelidos e brincadeiras maldosas. Um fator diferente em relação ao colégio Josias Gomes está no fato de uma das docentes da escola Bento II, a professora de Português, ter citado ocorrências de agressões envolvendo alunos e docentes, tanto entre si quanto de forma recíproca. Quanto aos exemplos, foram descritos casos parecidos: apelidos, inclusive de natureza preconceituosa, pelo fato de uma aluna praticar futebol com os garotos, perseguição em sala de aula pelo fato de uma aluna se destacar em matemática e apelidos dados em função de diferenças físicas, como obesidade, corte de cabelo. Nos três exemplos, o ataque às diferenças pode ser colocado como um elemento comum.

Novamente, as questões relacionadas ao preconceito e às posturas agressivas perante os colegas tornam-se objetos para uma reflexão crítica em torno dos valores que caberiam à escola promover. Entretanto, como vimos por meio do relato da docente de Português, mesmo entre os professores há distância e estranhamento e, muitas vezes, agressividade, o que fragiliza ainda mais o complexo processo educativo, pois se os professores – que deveriam ser as supostas lideranças que os alunos poderiam tomar como modelos – aderem a determinadas práticas contrárias à formação, todo o processo educativo se fragiliza.

No próximo item, apresentamos as considerações dos docentes das duas escolas sobre os fatores que favorecem a prática do *bullying*, bem como as intervenções adotadas a fim de combater as ocorrências deste fenômeno e intervir quanto a elas.

6.13 *Bullying*: fatores e intervenções adotadas pelos docentes

Quanto aos fatores que contribuem para desencadear comportamentos violentos, como a prática do *bullying*, as professoras do colégio Josias Gomes divergem entre si, tanto no que se refere ao conteúdo de suas falas quanto no tocante à dimensão que atribuem ao fenômeno. A professora de Arte atribui “ao preconceito, à intransigência da pessoa que não admite o defeito do outro e também de alguém que quer se fazer em cima da fraqueza do outro” (Arte, Josias Gomes). Observamos que, para ela, a origem do problema estaria localizada essencialmente na formação da personalidade, isto é, no caráter do próprio indivíduo. Em seu depoimento, ela afirma ainda que:

É muito mais fácil você provocar, incomodar quem é mais fraco do que quem é mais forte do que você. Aliás, eu acho que quem provoca *bullying* revela uma enorme fraqueza interior. Eu acho que o aluno que provoca o *bullying* será sempre alguém mais fraco, essa pessoa que faz tem várias fraquezas e, por não aceitar os seus próprios defeitos, acaba provocando e atacando os defeitos dos colegas, ou seja, vai chamar a atenção do defeito do outro para o seu não aparecer tanto. (Arte, Josias Gomes)

De acordo com a opinião descrita acima, o problema estaria fundamentalmente vinculado à questão da força ou fraqueza de quem provoca ou sofre as agressões. A professora considera que quem se vale da força a fim de provocar o outro acaba por revelar um estado de fraqueza interior. Dessa forma, sua compreensão dos fatores assume uma conotação essencialmente psicológica, deixando de lado as motivações de ordem institucionais, escolares ou sociais.

Para a professora de Educação Física, a ocorrência do *bullying* se deve a vários fatores, entre os quais destaca a influência da família: “quando a família não trabalha estes fatores, deixando apenas para a escola fazer, a coisa se complica. Os professores sozinhos não dão conta da tarefa de educar e de se responsabilizar por toda a formação da criança” (Educação Física, Josias Gomes). Por isso, ela acredita que os projetos de conscientização que envolvem a família são fundamentais para o combate ao *bullying*. Ainda destacando as medidas preventivas ou de combate, ela relata:

Por exemplo, quando houve o ‘*boom do bullying*’, este assunto foi bastante explorado na escola, tivemos, inclusive, a apresentação de uma amostra cultural dedicada ao tema. Hoje, parece que virou coisa banal. Esse tema deveria ser explorado com palestras, vídeos, filmes, projetos e com dinâmicas nas salas de aula, lembrando o tempo todo através de exemplos e independentemente de haver casos ou não. (Educação Física, Josias Gomes)

A docente ainda salienta, com relação aos fatores, a questão da família como uma das responsáveis pela formação da criança, inclusive para prevenir a violência. Ela conclui expondo um aspecto também relatado pela professora de Arte, qual seja, a posição dos pais em relação à vida escolar dos filhos:

Inclusive, em reuniões de pais, muitos [pais] estão ausentes, justamente [os] daqueles alunos que apresentam mais problemas de socialização, agressão e de desempenho acadêmico, não olham a agenda do filho, não retornam os avisos e bilhetes. (Educação Física, Josias Gomes)

A professora destaca que a falta de participação da família nos projetos da escola, na vida escolar do filho, é suprida pelo mímico: “assim, através do mímico, o pai ou a mãe acabam suprimindo a ausência, substituindo sua atenção com bens materiais ou atribuindo ao professor esta tarefa essencial na formação do adolescente” (Educação Física, Josias Gomes). De fato, existem várias formas de abandono, sendo o mais criticado, sobretudo por uma perspectiva

preconceituosa e reducionista, aquele praticado por famílias cuja origem socioeconômica é menos elevada. O abandono também ocorre, entretanto, conforme o relato da docente, entre as famílias dos estratos socioeconômicos mais altos.

Cabe, a este respeito, resgatar as reflexões de Horkheimer (2000) ao analisar a fragilidade do amor no mundo administrado. O autor coloca em questão a prática deste sentimento, inclusive na relação entre mãe e filho:

Não esqueçamos que o amor aprendido uma e outra vez, aprendido e renovado através da imitação... o tom, os gestos, o olhar, o afeto ilimitado da mãe para a criança. Agora as mulheres são requeridas e absorvidas pela profissão; tudo o que não é puramente funcional se considera estupidez e superstição; o que se desenvolve não é o indivíduo, mas o coletivo, como no mundo animal: o homem se desenvolve como espécie.⁵³ (p. 204)

A última fala da professora de Educação Física vai ao encontro do que muitas pesquisas têm colocado com relação às atitudes dos pais quanto aos filhos. Assim, Sibilia (2012), por exemplo, observa que, atendendo à lógica do consumo, os próprios papéis familiares têm sofrido verdadeiras mutações. Para a autora:

em função dessas mudanças, muitas decisões que se tomam no lar ficam nas mãos das crianças. Foi o que constatou a pesquisa intitulada *O poder de influência da criança nas decisões de compra da família*, que entrevistou 15 mil pessoas em onze países para chegar à conclusão de que “a opinião das crianças é seriamente considerada pelos pais mesmo quando o produto não se destina a ela”, como é o caso dos automóveis, por exemplo, acrescentando que suas fontes de informação são a internet e a televisão. (p. 114)

Com efeito, os impactos desses processos na formação da criança ou do adolescente não deixam de ser prejudiciais sob vários aspectos. Um deles pode ser observado, conforme lembra Kehl (2015), na incapacidade que muitos pais apresentam em adiar o prazer do filho. A autora nos lembra que essa dimensão está entre as múltiplas causas que favorecem o crescimento da depressão, em particular no contexto das sociedades atuais, pois

encontramos um número crescente de adultos que se declaram, nos consultórios de psicanálise, nas reuniões de pais promovidas pelas escolas, nos debates sobre educação infantil, não se sentirem capazes de satisfazer permanentemente seus filhos. (p. 283)

⁵³ “No olvidemos que el amor aprendido una y otra vez, aprendido y renovado a través de la imitación... El tono, los gestos, la mirada, el afecto, ilimitado de la madre hacia el niño. Ahora, las mujeres son requeridas y absorbidas por la profesión; todo lo que no es puramente funcional se considera estupidez y superstición; lo que se desarrolla no es el individuo sino el colectivo, como en el mundo animal: el hombre se desarrolla como especie.”.

Discorrendo sobre os fatores que contribuem para desencadear o *bullying*, a professora de Matemática considera que não existe um fator específico, mas um conjunto deles. Ela relata que, apesar de “a gente mesmo ter sofrido na escola, éramos mais resolvidos que os adolescentes de hoje. Acho que depende da postura de cada um” (Matemática, Josias Gomes). Nesse aspecto, ela sintetiza seu depoimento considerando que:

existem alunos, no caso adolescentes ou jovens, que gostam de se sentirem fortes e poderosos, por isso, acabam cometendo atos de agressões como o *bullying* ou outras formas de violência. A própria sensação que muitos sentem de que, quando estão em bando, podem tudo, ninguém pode com eles, por isso podem judiar do fraco ou daquele que julgam inferior perante o grupo. (Matemática, Josias Gomes)

Assim, a docente de Matemática, tal como a de Arte, também aponta a questão da força, isto é, a assimetria de poder, como um dos elementos atuantes no *bullying*. Ela acredita também que, muitas vezes, o *bullying* pode ser praticado com base em outros motivos, “como a cor da pele, que conduz ao racismo, a condição social, o fato de ser diferente, feio ou gordo” (Matemática, Josias Gomes). Por isso, a docente indica a importância do papel do educador, considerando-o fundamental para a formação do caráter do estudante, sobretudo quando o professor demonstra preocupação com o aluno e “este percebe e pode mudar de atitude, porque muitas vezes a indisciplina ou *bullying* significa carência, necessidade de atenção, de afeto por parte do docente” (Matemática, Josias Gomes).

Com relação às intervenções nos casos de *bullying* que acontecem no colégio, sobretudo no decorrer das aulas, os depoimentos convergem para um mesmo discurso, na medida em que todas as professoras afirmam atuar de modo propositivo no seu combate. De modo geral, são indicadas as mesmas intervenções com as quais elas se valem para as ocorrências de indisciplina: o diálogo, a conversa individual e, para os casos mais graves ou reincidentes, o encaminhamento à coordenação. Contudo, não há, entre as docentes, uma ação coletiva no sentido de inibir ou combater o *bullying*. A professora de Arte ressalta:

Sempre que tomo conhecimento de algum caso semelhante aos que descrevi, sobretudo em minhas aulas, procuro interferir com conversa, com o diálogo e, quando vejo que extrapola, encaminho o caso à direção ou coordenação. (Arte, Josias Gomes).

A docente de Educação Física atua na prevenção do *bullying*, especialmente em sua disciplina, procurando trabalhar as diferenças em relação aos talentos individuais, “para que aceitem e possam viver em harmonia” (Educação Física, Josias Gomes). Ela garantiu que nunca atua individualmente, mas de comum acordo com a coordenação. Segundo ela, quando há reincidência ou quando o caso se torna grave, ela retira o aluno da sala e geralmente aplica

uma atividade extra com o intuito de levá-lo à reflexão: “Por exemplo, a leitura de um texto sobre valores, ética, respeito e cidadania” (Educação Física, Josias Gomes).

A professora de Português afirmou que sua intervenção também é direta, ou seja, quando ocorrem episódios ou fatos que indicam a presença de violência entre os pares, ela tenta mostrar aos alunos que: “Todos são pertencentes à raça humana, que todos têm um pai e uma mãe que zelam por seus filhos; por isso, assim como os pais dos agressores não gostam de ver os seus filhos agredindo os colegas, o contrário também acontece” (Português, Josias Gomes).

A docente de Matemática, por fim, também aponta o diálogo como a primeira forma de intervenção. Além disso, quando ela percebe casos de *bullying*, procura ainda desenvolver projetos com o intuito de trabalhar valores, solidariedade e convívio com as diferenças. Em suas intervenções, a professora relata que, “sem expor esse ou aquele caso, mas de forma indireta, eu procuro fazer com que principalmente os agressores compreendam o que estão fazendo e parem com as agressões” (Matemática, Josias Gomes). Ela considera importante estar sempre atenta, uma vez que: “Existe também o outro lado, porque há os que sofrem calados, se fazem de forte e procuram não expressar que não estão gostando das piadas ou das brincadeiras”.

Sobre as perguntas acerca dos fatores que contribuiriam para a prática do *bullying* e das intervenções ou ações a fim de combatê-lo, os docentes da escola Bento II apontaram, de um modo geral, basicamente fatores de ordem externa à escola. Foram salientados o convívio familiar, a influência da mídia, os aspectos relacionados com a primeira socialização e a questão dos limites.

O docente de Educação Física indicou a questão da má formação – no caso dos alunos, adquirida fora da escola – que passa a exercer influência dentro da instituição, podendo manifestar-se na forma de agressões. De acordo com o seu depoimento, “a parte dos limites, [do] saber respeitar o limite de cada um, [de] conscientização e formação tem que ser realizada de modo mais intenso fora da escola, para que a escola possa dar continuidade ao trabalho” (Educação Física, Bento II). O professor cita, em seu relato, além dos aspectos já ressaltados, o contexto em que a escola está inserida, destacando a realidade de violência presente na comunidade, como o tráfico de drogas, as chacinas, o acesso a armas de fogo e o medo que já sentiram em ir para a escola. O convívio ou a proximidade com esta realidade faz com que “o próprio linguajar dos alunos seja bastante pesado, eles usam muitas gírias pesadas” (Educação Física, Bento II). Além disso, o docente também declara que “a mídia

favorece muito para agravar este clima de violência que vivemos, incluindo o *bullying*” (Educação Física, Bento II).

A docente de Português também sublinha a questão da mídia, embora volte a frisar a existência do *bullying* como algo que sempre ocorreu. Ela destaca o desrespeito que, em geral, as pessoas manifestam por tudo o que se apresenta de forma diferente do padrão. Ressalta, assim, o papel negativo da mídia, na medida em que esta “só destaca um padrão de beleza, e se você não está no padrão você é humilhado, rotulado, excluído e rejeitado” (Português, Bento II).

Consideramos o aspecto apontado em relação às mídias como um dos elementos que tende a se naturalizar na atual cultura de massas. Quando apenas um modelo é exaltado como ideal a ser seguido, adotado ou consumido, os indivíduos que não se enquadram em determinado padrão de beleza, de força ou de quaisquer outros atributos são “naturalmente” alijados. Há, então, um novo mandamento, uma espécie de “imperativo categórico”, sobretudo na atual cultura da imagem, das celebridades, do espetáculo, da compulsão à visibilidade.

Discorrendo sobre as ações ou intervenções de combate ao *bullying*, a docente de Português citou, no plano institucional, a necessidade de se desenvolver projetos. Neste caso, ela fez referência ao mesmo evento cultural comentado pelos gestores, destacando que esses projetos contribuem para melhorar a autoestima dos alunos. A professora afirma que muitos colegas, inclusive ela mesma, têm enfrentado a questão do *bullying* de forma individual, embora reconheça a necessidade de “. . . desenvolver um trabalho coletivo para combater a questão da violência entre os alunos, principalmente a questão do respeito” (Português, Bento II). Quando ela presencia ou toma conhecimento de atos de agressões entre alunos, sua ação consiste em estabelecer:

uma boa conversa entre os envolvidos, parar o conteúdo da aula, sempre fazer intervenções, nunca deixar passar batido; além disso, trazer textos, artigos que possam refletir sobre o assunto, problematizar essas questões juntamente com a turma. Atualmente, a referência desses alunos é a escola, deveria ser a família. Então, eu acho que, para minimizar esse problema, os professores teriam que comprar esta briga. (Português, Bento II)

Portanto, embora a docente reconheça a necessidade de ações coletivas, projetos ou intervenções no plano institucional, ela deixa claro que as intervenções nos casos de *bullying* acabam ocorrendo apenas de forma individualizada.

A professora de Arte, por sua vez, considera como principal fator para a incidência do *bullying* “a falta de amor ao próximo, a falta de orientação em casa feita pelos pais nas famílias” (Arte, Bento II). Quanto às ações para combatê-lo, tanto o professor de Educação Física quanto a professora de Arte indicam ações no plano essencialmente individual, desvinculadas de quaisquer outras ações de âmbito institucional. O docente de Educação Física ressalta a importância do diálogo e das orientações, sobretudo quando ocorrem agressões entre alunos. Além das ações individuais, momentâneas ou circunstanciais, ou seja, aquelas que são ou deveriam ser cabíveis em contextos de ocorrência de *bullying*, a professora de Arte também indica, como algo essencial, “a realização de palestras, encontros com especialistas (psicólogos, psicopedagogos), principalmente nos primeiros dias de aula” (Arte, Bento II). De fato, não devemos desmerecer as ações individuais, pois elas precisam ocorrer, mas o fundamental seria que houvesse ações ou intervenções coletivas no plano institucional, as quais pudessem lidar com o problema de forma preventiva e mais efetiva.

Para o docente de Matemática, o principal fator que contribui para o desencadeamento do *bullying* pode estar relacionado com a questão do “baixíssimo nível de conhecimento” de alguns alunos; logo,

o grau de compreensão desse jovem, sobretudo da realidade, é muito pequeno; por isso, muitos acabam praticando atos de agressões contra colegas. Porque muitos jovens não pensam o seguinte, ‘Essa brincadeira infeliz pode levar alguém ao suicídio’, ou seja, a um ato extremo. (Matemática, Bento II)

Portanto, diferentemente dos demais colegas, o docente de matemática atribui ao próprio sujeito as causas de sua ação, ou seja, a violência é interpretada como um aspecto intrínseco ao indivíduo. Além disso, o professor também considera importante o fato de que “muitos adolescentes cometem os atos de agressões porque já sabem de antemão que não lhes ocorrerá nada”. Cita, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que “o próprio aluno reconhece, ‘Eu faço e não irá me acontecer nada’. ‘Vou zombar, vou agredir e não vai acontecer nada comigo’” (Matemática, Bento II). Aliás, uma posição semelhante a esta foi apresentada pela docente de matemática do colégio Josias Gomes. O argumento legalista é, desse modo, utilizado como um meio para explicar questões relacionadas à violência ou mesmo à indisciplina.

Sobre suas intervenções nas ocorrências de *bullying*, o mesmo professor destaca o papel fundamental da coordenação pedagógica, a importância da participação de todos na definição de regras, em particular no início do ano letivo - regras estas que, no entanto, inexistem ou são ignoradas. Ele também salienta a necessidade do apoio governamental, já

que a realidade local é bastante complicada. Nesse sentido, mais de um docente ressalta o clima de violência presente no bairro onde se localiza a escola,

tanto que, quando eu vim para lecionar aqui, muitos colegas me disseram, ‘Rapaz! Você vai dar aula nesta escola, naquele bairro? Lá o bicho pega, a coisa é feia! O bairro lá é violento, os alunos lá são indisciplinados.’ Então eu pensei e fiquei muito preocupado. Entretanto, a violência que existe no bairro, apesar de se refletir dentro da escola, não é tão explosiva como muitos a descrevem. (Matemática, Bento II)

O docente reforça a mesma colocação feita pelo diretor e por outros professores durante as entrevistas, sustentando o fato de que, apesar da violência estar presente no bairro, a escola não sofre os impactos diretos dela. Entretanto, muitos alunos acabam sendo expulsos ou abandonam a escola devido ao clima de violência ao qual são expostos diariamente.

6.14 Distinção e/ou relação entre indisciplina e *bullying*

Com relação ao modo como as docentes do colégio Josias Gomes concebem a distinção entre a indisciplina e o *bullying*, percebemos, em alguns relatos, como os da professora de Português, certa incoerência, o que confirma algo que já havíamos observado quando de seu relato sobre a indisciplina. Segundo seu depoimento:

A indisciplina pode ser simplesmente a agitação do aluno (conversa, barulho, piadas ou sair da sala sem autorização), quanto ao *bullying* já seria uma agressão verbal contra o outro. Mas o *bullying* também não deixa de ser uma forma de indisciplina. (Português, Josias Gomes)

Neste caso, a docente reduz o *bullying* a uma agressão verbal, desconsiderando, por exemplo, as agressões corporais, físicas e outras formas de intimidação. Em seguida, ela afirma tratar-se de uma forma de indisciplina.

Para as demais professoras, a indisciplina e o *bullying* são considerados duas formas de comportamento distintas. Nesse sentido, a docente de Educação Física considera que:

São dois fenômenos distintos e que devem ser tratados de forma igualmente distinta, pois a indisciplina seria um comportamento que prejudica apenas o trabalho do professor, já o *bullying* é um comportamento agressivo e que afeta o relacionamento dos alunos entre si. (Educação Física, Josias Gomes Física)

A professora de Arte acrescenta que, no *bullying*, existiria “uma maldade de tipo predefinida, na indisciplina não” (Arte, Josias Gomes). Ela também estabelece distinção entre essa violência e os comportamentos que seriam típicos entre os adolescentes, como colocar apelidos, dar risadas. Ela afirma: “isso seria natural quando as duas partes aceitam e estão se divertindo; agora, quando alguém se sente ofendido, aí já passa a ser *bullying*, e isso eu não admito” (Arte, Josias Gomes).

Comentando sobre a diferença entre os dois fenômenos, a docente de Matemática considera o *bullying* um determinado tipo de agressão que se comete contra uma ou mais pessoas, enquanto, para ela, a indisciplina ocorreria no contexto de sala de aula: “desobediência ao professor, recusa em fazer lição, bagunça etc., mas, o *bullying* não. O *bullying* é uma ação específica, voltada diretamente para uma pessoa” (Matemática, Josias Gomes). A docente indica, como exemplo, que, “no caso do *bullying*, a ação está direcionada a um determinado perfil, com uma pessoa só, e de forma repetitiva” (Matemática, Josias Gomes). Ela conclui seu comentário sobre a distinção entre os dois problemas afirmando que a indisciplina não estaria necessariamente vinculada à agressão, diferentemente do *bullying*, que seria essencialmente agressivo.

Interpretando a distinção e/ou a relação entre indisciplina e *bullying*, os professores da escola Bento II também apresentam aspectos convergentes e divergentes entre si e em relação aos relatos das professoras do colégio Josias Gomes. Nesse aspecto, a posição assumida pelo professor de Educação Física confere aos dois fenômenos um vínculo bem estreito. Para ele, embora sejam dois problemas distintos, a prática constante do *bullying* acaba, muitas vezes, resvalando na indisciplina: “o *bullying* pode levar à indisciplina quando determinado aluno se torna vítima constante de agressões, este fato pode se refletir no seu aprendizado e, conseqüentemente, no interesse pela escola, pelo estudo” (Educação Física, Bento II). Além disso, o professor acrescenta que, em determinados momentos, alguns alunos vítimas de *bullying* podem se tornar mais agressivos, como um mecanismo para “devolver as agressões sofridas, inclusive com indisciplina, perdendo o foco da aula; portanto, um problema pode influenciar o outro” (Educação Física, Bento II).

A professora de Arte considera o *bullying* e a indisciplina duas formas de comportamento diferentes, embora reconheça que, em certos casos, a prática daquele assume semelhança com a prática da indisciplina. Para ela, o *bullying* é uma forma de agressão dirigida a alguém por meio de xingamentos, apelidos e ofensas. A docente reforça que:

quando nos dirigimos de forma pejorativa a determinada pessoa, por exemplo: ‘Ô, seu bolão 70, vem cá!’; ‘Ô, negão!’ Quando um determinado professor se dirige a um aluno chamando-o de burro seria uma forma de *bullying*. Agora, indisciplina é totalmente diferente; a indisciplina é a bagunça, mas tem o *bullying* em sala de aula que gera indisciplina. Na prática do *bullying*, fica clara a provocação de um contra outro, embora isto possa resultar em indisciplina, mas são duas formas de comportamento distintas. O *bullying* é uma provocação, inclusive com xingamentos, ‘Ô, veadinho’. Então, *bullying* também acaba sendo uma forma de indisciplina, mas a indisciplina não se confunde com o *bullying* (Arte, Bento II)

A professora sustenta que, mesmo sendo duas formas de comportamento distintas, em determinados contextos o *bullying*, por um lado, pode se expressar também como uma forma de indisciplina; a indisciplina, por outro, não se confundiria com o *bullying*, o que, aliás, é uma posição parecida com a do professor de Educação Física.

Por sua vez, na concepção do docente de Matemática, o *bullying* é mais violento, ao passo que a indisciplina consiste em brincadeiras e bagunças, posição semelhante às que foram apresentadas pelos outros docentes. A indisciplina, na visão deste professor, se resumiria mais a atitudes relacionadas a conversas entre alunos durante a aula, já o *bullying* assumiria uma conotação mais agressiva:

O *bullying* é uma forma de agressão na qual você parte para ofender, machucar, ou seja, o seu intuito aqui é magoar, ofender. Uma questão que eu percebo com mais frequência é da homofobia, apelidar o colega com os termos de ‘veadinho’, ‘boiola’, ‘bichinha’ e outros desse tipo. Esse tipo de ofensa eu percebo com mais frequência, inclusive em sala de aula. (Matemática, Bento II)

Os xingamentos e os apelidos são, portanto, os atos de agressão mais comuns praticados entre os alunos, com claro intuito de ofender e magoar. Para a professora de Português, o *bullying* também difere da indisciplina, sobretudo pelo seu caráter “violento e agressivo”. Na concepção da docente, a indisciplina decorre, muitas vezes, de problemas externos à sala de aula, tais como “as projeções com relação à figura do professor, que lembram ao aluno alguém de quem ele não gosta, problemas familiares e outros” (Português, Bento II). O *bullying*, por sua vez, “já seria uma forma de agressão como o racismo, chamar o colega de macaco, porque é negro, ou outro apelido qualquer para ofendê-lo” (Português, Bento II). Nesse aspecto, a docente lembra que é preciso distinguir atitudes como essas, que ofendem, das brincadeiras. Por exemplo, “antigamente veado era uma grande ofensa, hoje é comum este apelido entre os garotos, sem gerar tantas agressões” (Português, Bento II).

No próximo e último item, apresentamos as considerações dos docentes das duas escolas referentes aos perfis ou características de alunos(as) considerados(as) indisciplinados(as) e/ou que mais cometem agressões ou *bullying* contra os colegas.

6.15 Perfis de alunos considerados indisciplinados e/ou agressivos

Conforme indicado acima, neste item os professores das duas escolas expõem os perfis ou características dos(as) alunos(as) considerados(as) indisciplinados(as) e/ou que mais cometem agressões ou *bullying* contra os colegas. Nosso propósito é relacionar esses perfis com o desempenho acadêmico e esportivo, o relacionamento com os colegas, destacando a questão da popularidade, bem como a relação desses alunos(as) com a autoridade docente.

Tomando as falas das docentes do colégio Josias Gomes, em particular as de Matemática, Arte e Educação Física, é possível perceber que o assunto é explorado de forma mais ampla e objetiva, uma vez que as professoras citadas apontam exemplos e questões diretamente vinculadas ao tema proposto e, simultaneamente, ilustram com algumas ocorrências ou fatos testemunhados por elas. Por outro lado, o depoimento da professora de Português foi menos explorado, uma vez que ela alegou desconhecimento sobre alguns aspectos da questão tratada. Um dado importante, observado nas duas instituições, diz respeito ao fato de que a posição dos docentes com relação às características dos(as) estudantes quanto à indisciplina é mais objetiva, propositiva ou segura do que a posição deles em relação a estudantes que praticam agressões, especialmente o *bullying*.

Dessa forma, procuramos respeitar criteriosamente a fala dos docentes, uma vez que, frequentemente, eles utilizam o termo “agressivo”, ao invés de *bullying*, quando lhes são dirigidas perguntas sobre este fenômeno. De modo geral, eles consideram que, dado o aspecto invisível ou clandestino deste tipo de agressão, muitos casos não chegam ao conhecimento dos professores e, por isso, optamos por apresentar em bloco essas questões, considerando a posição manifestada pelas docentes.

Nesse sentido, a professora de português do colégio Josias Gomes restringiu o seu depoimento, apontando apenas a relação entre a indisciplina e o fraco desempenho acadêmico. Segundo ela:

Frequentemente, os alunos que mais causam problemas de indisciplina, mau comportamento ou até mesmo agressões são aqueles que apresentam fraco rendimento escolar – notas baixas, não fazem as lições propostas e incomodam os colegas. Agora, quanto ao desempenho desses alunos em atividades esportivas, eu não teria condições de emitir uma opinião segura. Mas, quanto à indisciplina essa relação é muito forte em todas as matérias. (Português, Josias Gomes)

A docente de Arte, ao discorrer sobre as características de alunos considerados indisciplinados, afirma que a maioria não apresenta bom desempenho acadêmico nas disciplinas em geral. No entanto, nas atividades de educação artística, isto não vale como regra, uma vez que muitos desses alunos cumprem com suas obrigações. Para a professora, os alunos que praticam agressões contra os colegas, em particular nos casos já mencionados, não apresentam um bom desempenho acadêmico, mas este fato também não constituiria uma regra geral. A docente deixa claro que, embora o fraco desempenho acadêmico seja uma característica marcante com relação à indisciplina, isto não se aplica como regra geral em sua disciplina e nem para os que, eventualmente, cometem o *bullying* ou são mais agressivos. Esses alunos, de acordo com a docente, são em sua maioria vítimas de “abandono familiar”, uma vez que a família está sempre ausente, seja das reuniões de pais e mestres, seja quando são convocados. Considerando esses aspectos, a professora relata:

O aluno que tem um bom desempenho acadêmico, ele pode muitas vezes ser até arrogante, mas não uma arrogância que cause *bullying*. Agora, o aluno que comete o *bullying* está, na verdade, querendo aparecer para os demais colegas e esconder os defeitos dele. Quanto aos indisciplinados, o fraco desempenho acadêmico é visível, inclusive nas reuniões de conselho de classe isso fica muito evidente nas falas e nos comentários dos colegas professores. Se bem que, como eu já havia relatado, na minha disciplina isso acaba não ocorrendo com mesma frequência, porque muitas vezes temos casos de alunos indisciplinados e que fecham nota na minha disciplina e fazem as atividades. Acho ainda que o fraco desempenho escolar desses alunos tem relação com o abandono familiar, pois é raro nas reuniões de pais a presença daqueles que têm filhos indisciplinados ou que cometem agressões; muito rara a presença de um pai ou de uma mãe. (Arte, Josias Gomes)

Quanto ao fato dos estudantes considerados indisciplinados, agressivos ou envolvidos em casos de *bullying* se destacarem ou não em atividades esportivas, a professora de Arte, mais uma vez, foi bem cautelosa. De modo geral, ela se manifesta justificando desconhecer se de fato essa relação existe. Entretanto, o que tem percebido vale, mais uma vez, para os casos de indisciplina, uma vez que os mais indisciplinados realmente se destacam em “atividades esportivas ou em atividades extraclasse que exige uma certa extroversão” (Educação artística, Josias Gomes). A professora acredita que, olhando para alguns casos, existiria uma relação forte e direta entre os alunos mais indisciplinados e/ou agressivos que tendem a apresentar fraco desempenho acadêmico e “ótimo desempenho nas atividades esportivas” - o exemplo citado, no caso, é o do aluno que foi expulso. A mesma docente afirma que, “além de ter vários episódios de professores que reclamavam dele por indisciplina, ele também estava constantemente implicando com os colegas, no caso com agressividade e grosserias” (Arte, Josias Gomes). Por isso, a docente lembra que a questão da popularidade pode apresentar dois aspectos distintos e acrescenta:

Não posso generalizar, porque meu tempo na escola é curto, mas no contexto geral eu posso dizer que eles vão bem em atividades esportivas, gostam de educação física e se destacam em atividades fora da sala de aula, principalmente os indisciplinados; embora há casos de alunos agressivos ou indisciplinados que são ociosos também nas aulas de educação física. Quanto ao relacionamento desses alunos com os demais colegas, eu percebo dois tipos – tem alunos populares, que todo mundo gosta, que são bagunceiros e tudo mais, são os alunos ativos, não têm implicância com os colegas. E tem os que são arrogantes, também populares, mas que se impõem pelo medo. (Arte, Josias Gomes)

Nesse momento, ela cita outra ocorrência referente a um ex-aluno do 9º ano que a turma procurava ficar à volta, mas por medo: “é melhor estar do lado dele do que contra. Seriam poucos os alunos que conseguiam desafiar um colega com este perfil, a ponto de serem sinceros e falar, ‘não gosto desse cara’, ‘não gosto do jeito dele’” (Arte, Josias Gomes). Conforme o relato da professora, o aluno em questão se dizia bandido:

Eu não duvido que fosse não, porque o irmão dele morreu assassinado, soubemos do fato através de sua irmã. Esse menino que se dizia bandido despertava certo pavor nos colegas; muitos, quando ficavam perto dele, achavam que o que ele falava era engraçado, tipo respeito, vamos rir dele porque ele é o cara, não vamos contrariar. Ele era um rapaz fortão, gordão, alto, nem sei dizer se foi expulso, porque ele tinha um comportamento amistoso, tipo gente boa, descontraído, acho que nunca desrespeitou ninguém. No entanto, ele se intitulava bandido, todo desenho que eu pedia à sala, ele desenhava armas, falava de drogas, então ele se intitulava o bandidão do pedaço, sem ter problema nenhum ele despertava medo nos colegas, mas ninguém declarava. (Arte, Josias Gomes)

A professora afirma que, inclusive, o aluno citado “mostrava uma certa docilidade, apesar de despertar o medo nos colegas”. Além disso, acrescenta que, “em determinado momento, achei até que ele se dizia bandido para ser aceito, tipo vou falar que sou bandido para a galera me respeitar, só depois soube que o irmão dele teria sido assassinado” (Arte, Josias Gomes).

Com relação à forma como esses alunos se relacionam com as autoridades escolares, em particular com os docentes, a professora de Arte afirma que muitos se expressam de modo arrogante, esquecendo-se, muitas vezes, que estão diante de uma autoridade. Nesse aspecto, a professora cita dois exemplos: o aluno R.S, atualmente no 6º ano, e o aluno P.V, atualmente no 9º ano. Segundo ela, o relacionamento deles com os docentes é extremamente complicado, porque:

O R.S responde de forma bruta, mal-educada e grosseira, inclusive à coordenadora. Não acata as normas, afronta às vezes qualquer um, basta que ele não aceite o que está sendo proposto, é indisciplinado e tem fraco desempenho acadêmico. O outro caso, é um aluno do 9º ano, com as mesmas características, inclusive se dirigiu a um docente de forma racista dentro da sala de aula. Este mesmo estudante também manifestou o mesmo comportamento preconceituoso com relação a um funcionário da limpeza, e sempre se envolve em casos de agressões contra colegas. (Arte, Josias Gomes)

Discorrendo sobre as mesmas questões, a professora de Educação Física também é cuidadosa em suas respostas, dizendo que não poderia afirmar categoricamente se os alunos considerados indisciplinados e/ou que praticam *bullying* apresentam ou não um bom desempenho nas disciplinas escolares. Contudo, a docente relata que, no colégio, muitos casos relacionados com as ocorrências, sobretudo de indisciplina, têm relação com alunos que apresentam fraco rendimento na maioria dos componentes curriculares. Assim, a professora esclarece que, de fato, com relação à indisciplina, o fraco desempenho acadêmico é mais visível. No entanto, nas aulas de educação física, a situação é oposta, ou seja, muitos desses alunos até se destacam e não causam nenhum tipo de problema. A docente afirma existir, inclusive, uma situação de constrangimento com relação aos seus pares, uma vez que alguns sugerem que ela proíba a presença de certos alunos na prática de esportes ou na educação física a fim de que melhorem o comportamento em sala de aula. Abordando esses aspectos, a professora afirma:

Os alunos que estão o tempo inteiro na coordenação são aqueles que têm se envolvido em atos indisciplinados e, em alguns casos, de agressões contra os colegas. São advertidos por professores e também pela coordenação; inclusive são alunos que têm fraco rendimento (notas baixas). Embora alguns apresentem problemas de agressividade, o *bullying* algumas vezes também é praticado por alunos inteligentes e que não têm problema de rendimento em sala de aula. Tanto no 6º quanto no 9º ano, alunos extremamente indisciplinados e que são alunos repetentes, com fraquíssimo desempenho acadêmico, se destacam na educação física. Inclusive não me dão trabalho, sendo até disciplinados durante a aula de educação física. Muitos professores, meus colegas, sugerem até que esses alunos sejam retirados da educação física para que aprendam a se comportar em sala de aula. Eu pessoalmente não posso concordar com essa atitude, uma vez que, em minhas aulas, este mesmo aluno não dá nenhum problema. Portanto, não posso aplicar esta punição. (Educação Física, Josias Gomes)

A professora comenta ainda: “eu já tive alunos considerados bons em sala de aula, portanto, mais inteligentes, e que acabam praticando o *bullying* com os colegas, mas também já presenciei situações opostas ” (Educação Física, Josias Gomes). Nesse caso, ela cita, como exemplo, um dos alunos que mais causa problemas com todos os professores, afirmando que:

ele é péssimo em sala de aula, se destaca barbaramente nos esportes e pratica o *bullying* como defesa. Este aluno exclui e é excluído. Fora estes casos, não vejo os demais alunos praticarem ofensas contra os colegas. (Educação Física, Josias Gomes)

Sobre o relacionamento desses estudantes com os pares, considerando a questão da ‘popularidade’, a professora de Educação Física destaca que esse fator pode assumir três dimensões distintas; na sequência, volta a citar outro exemplo com relação a um aluno do 9º ano. Segundo a professora, este aluno teve, no passado recente, um comportamento bem distinto do que passou a manifestar no ano corrente, ou seja, era considerado um bom aluno,

mas acabou, segundo sua expressão, “saindo da linha”. Considerando tais fatores, a docente narra:

Tem alunos que os colegas querem excluir, inclusive são alunos que, pelo que conheço, não têm dificuldades em sala de aula, são os *nerds*, disciplinados, quietos e tímidos, mas são alunos impopulares, alguns até perseguidos. Agora, tem aqueles extremamente indisciplinados, mas inteligentes, esses são os primeiros procurados para as atividades. Mas tem também os indisciplinados com dificuldades, que também são deixados de lado . . . Quanto à popularidade, me lembrei de um caso, o aluno H.B., que no passado já foi até considerado um bom aluno, mas que acabou saindo da linha, é um caso interessante. Este aluno relaxou nos estudos, apresentando notas baixas, portanto, fraco rendimento acadêmico, atualmente é considerado indisciplinado, pois frequentemente é chamado atenção. Está sempre rodeado de meninas, faz a linha popular, sarado e bonito. Aquele que todas as meninas querem ficar, pois ele é extremamente sedutor. No entanto, ele às vezes é arrogante e agressivo. (Educação Física, Josias Gomes)

Com relação à autoridade docente e/ou demais autoridades do colégio, a mesma professora relata que os alunos considerados indisciplinados ou que, frequentemente, cometem agressões contra os colegas tendem a assumir uma atitude de desobediência, pois, “abaixo do professor, esses alunos não obedecem mais ninguém. Posso dizer que apenas a autoridade do professor e as demais autoridades acima do professor são obedecidas por eles” (Educação Física, Josias Gomes). Segundo ela, há casos em que nem mesmo o professor consegue se fazer ouvir, sendo preciso telefonar para os pais, e há outros que nem os pais dariam conta de atuar. A docente diz que, muitas vezes, o aluno com problemas de indisciplina desacata o professor e o desrespeita, sem refletir se tem ou não razão:

Volto a citar o que aconteceu hoje comigo: após dar falta ao aluno G.P., porque chegou atrasado e sem justificativa, ele agiu com agressividade e desrespeito; ele sempre está com a razão e não admite o próprio erro. Seu desempenho em educação física é excelente; no entanto, como já relatei antes, este aluno retruca, responde e combate gritando de forma desrespeitosa; ele é agressivo, não tem limites e falta com cordialidade aos colegas também. Por exemplo, quando alguém por acaso encosta nele sem querer, ele procura a ocasião para revidar com brutalidade, soco, chutes ou empurrões. Outro caso que me recordo é o aluno, B.V., que nem os pais dão conta, nem os pais conseguem ter o mínimo de controle ou de poder. Os pais desse aluno, quando querem resolver ou tratar com o filho sobre algum assunto, pedem a intervenção do professor de *jiu-jitsu*, porque, como ele tem que seguir as regras do esporte, este professor consegue negociar com o aluno, caso contrário o professor não o leva para competir. Este seria um dos casos extremos em que nem os pais conseguem lidar com o filho de maneira respeitosa. O filho não reconhece a autoridade dos pais. (Educação Física, Josias Gomes)

O perigo inerente a este mecanismo de identificação do adolescente com uma figura, no caso o professor de *jiu-jitsu*, que supera a autoridade dos pais, reside no fato de que este processo pode, eventualmente, ocorrer com quaisquer tipos de autoridade, independentemente de seus conteúdos. Dessa forma, a autoridade paterna ou materna, aquela que se constrói no interior da família, se enfraquece, cedendo lugar a outras formas de autoridade social, formas

abstratas, as quais, por sua vez, também enfraquecem o indivíduo, favorecendo a heteronomia do sujeito. A este respeito, Horkheimer e Adorno (1973) advertem:

Os jovens manifestam a tendência a submeter-se a qualquer autoridade, seja qual for o seu conteúdo, desde que ela ofereça proteção, satisfação narcísica, vantagens materiais e a possibilidade de descarregar sobre os outros o sadismo, em que a desorientação inconsciente e o desespero encontram uma cobertura. (p. 145)

Convém sublinhar ainda, com base nesses relatos, que os problemas imbricados com a questão da autoridade são constitutivos de algumas práticas que se configuram no seio das relações escolares, podendo, inclusive, alcançar as relações familiares. Voltamos, portanto, a ressaltar a importância da questão, que não deveria ser tratada de forma superficial ou preconceituosa, pois a questão da autoridade só se torna efetivamente compreensível na medida em que consideramos sua dimensão social, bem como os diferentes contextos institucionais, escolares, familiares etc, nos quais o problema se insere.

Assim, tomando mais uma vez a questão da autoridade na perspectiva da psicologia social, Adorno (1995a) concentra sua atenção na necessidade de pensar a importância da autoridade nos primeiros anos de vida, apesar de considerar as múltiplas situações da vida em que as formas e os perfis de autoridade se configuram, tais como as autoridades técnicas em determinados assuntos. Para ele, a autoridade é “algo que se relaciona ao processo de socialização na primeira infância, e por esta via eu diria que se refere como que ao ponto de confluência das categorias sociais, psicológicas e pedagógicas” (p. 176).

No que diz respeito aos destaques nos esportes, a professora de Educação Física volta a afirmar que há alunos que, em sala de aula, frequentemente causam problemas aos professores; no entanto, nas aulas de educação física, são ótimos no quesito disciplina. Com o intuito de contornar os problemas de conduta disciplinar ou de agressões por parte de alunos considerados indisciplinados e/ou agressivos, inclusive do aluno citado anteriormente, a mesma professora relata que os docentes e a coordenação pedagógica tentam negociar com eles a participação nos campeonatos em troca de bom comportamento. Sobre esses aspectos, a professora relata:

Tem alunos que de fato são bons em educação física, inclusive tem até um bom comportamento nesta disciplina e que apresentam um fraco desempenho em sala de aula. O exemplo que volto a citar é o do campeonato interno do colégio. O mesmo aluno citado anteriormente (R.F.) fica eufórico e disposto para participar do campeonato, justamente porque é considerado o melhor, aquele que mais se destaca. No entanto, este aluno apresenta problemas de disciplina, afronta os professores e tem baixo rendimento acadêmico; realmente ele é um caso problemático. Quando o (R.F.) vem chorando, implorar sua participação nos campeonatos, a coordenação negocia sua participação, visando com isso que mude seu comportamento em sala de aula. (Educação Física, Josias Gomes)

O procedimento descrito diz respeito a uma velha estratégia que, do ponto de vista da gestão escolar ou do trabalho docente, poderia até surtir efeito. Porém, tomando a formação do sujeito e o seu processo de desenvolvimento subjetivo, seria questionável do ponto de vista educacional valer-se desse método. No caso descrito pela professora, a conduta do aluno se torna a moeda de troca para que ele participe de jogos e atividades esportivas. Neste caso, temos a meritocracia como forma de socializar e de educar adolescentes. Isso mostra, por um lado, o fracasso da ação educadora e, por outro lado, o esgotamento do dispositivo pedagógico. Com relação a esses aspectos, Corea e Lewkowicz (2013) questionam:

O que somos os professores em um ambiente sem fundamento como este? Em princípio não somos nada. Não somos nada enquanto figuras destituídas. Em um ambiente sem fundamento, onde o saber, a avaliação e a autoridade estão destituídas, não por má-fé de ninguém, mas sensivelmente por esgotamento prático de suas potências instituintes, os docentes também estão em um abismo.⁵⁴ (p. 90)

Se a educação, conforme Adorno (1995a), tem como princípio básico a formação da consciência e o exercício da liberdade, como exercê-las em um contexto educacional que assume como prática a meritocracia, uma vez que os “fins” justificariam a prática? Neste caso, fica difícil pensar a questão da maioria e da autonomia se, de antemão, esses valores são substituídos pelos da meritocracia, ou, no caso citado pela docente, pela simples troca que garante a participação na prática esportiva dos alunos considerados indisciplinados pelo “bom comportamento”.

Finalizando sua entrevista, a professora de Educação Física ainda relata que, ultimamente, o colégio tem adotado um critério diferente para a escolha dos líderes das turmas dos campeonatos internos. Ela explica que, nos campeonatos esportivos, sempre é escolhido um líder que seja o grande destaque. Entretanto, isso tem mudado, pois o colégio tem adotado o seguinte critério: “a escolha deixou de ser o destaque em educação física, os famosos talentos nos esportes, e passamos a adotar o critério com base nos destaques em sala de aula, ou seja, os CDFs” (Educação Física, Josias Gomes). Houve, segundo a professora, “grande polêmica, uma vez que os bons esportistas sempre questionam, afirmando: ‘Como que o fulano ou o sicrano será líder se não sabe chutar, segurar ou arremessar uma bola?’ ‘Não aguentam correr e são mais fracos?’ (Educação Física, Josias Gomes).

Voltamos à mesma questão já discutida com base nos estudos de Adorno (1995a) sobre a “dupla hierarquia”. No exemplo citado pela professora, percebemos o modo como o

⁵⁴ “qué somos los docentes en un entorno desfondado como este? En principio, no somos nada. No somos nada enquanto figuras destituídas. En un entorno desfondado, donde el saber, la evaluación y la autoridad están destituídos no por mala fe de nadie, sino sencillamente por agotamiento prático de sus potencias instituyentes, los docentes también nos hemos desfondado.” (p. 90).

próprio colégio se apropria, muitas vezes involuntariamente, de mecanismos relacionados à dupla hierarquia, reformulando-os segundo seus interesses, convertendo-os em doutrina e, muitas vezes, devolvendo-os autoritariamente aos alunos por meio de práticas tais como esta adotada pela escola.

Discorrendo sobre as mesmas questões, a docente de Matemática considera que alunos indisciplinados e que constantemente causam problemas em sala de aula, em sua maior parte, também não apresentam bom desempenho acadêmico. Por outro lado, com relação àqueles que frequentemente agridem os colegas ou se envolvem na prática do *bullying*, a docente admite ser difícil fazer qualquer afirmação categórica. No entanto, tem observado que “os alunos muito quietinhos, silenciosos, muito calmos, não praticam *bullying*, [e] muitas vezes acabam sendo vítimas de agressões” (Matemática, Josias Gomes). A docente acredita que, de modo geral, não existe relação entre a prática do *bullying* e o desempenho acadêmico. Ela considera existir diferença entre os alunos que têm dificuldades em aprender, em assimilar conteúdos, e aqueles que não têm interesse pelo estudo. Quanto a esses aspectos, a professora afirma:

Geralmente não. Os alunos mais indisciplinados não têm bom desempenho acadêmico. Muitos casos de alunos indisciplinados que eu tenho em matemática são francos em dizer que não gostam de estudar, se concentrar em determinado assunto para aprender, e realmente apresentam muita dificuldade de aprendizagem. Diferentemente dos alunos que estão participando da aula de forma interativa e concentrada: estes não irão ter tempo para praticar a indisciplina. E, no contexto geral, você tem aluno que você sabe que é inteligente, mas ele não quer aprender. Agora, com relação ao *bullying*, eu não saberia avaliar como seria o desempenho acadêmico, mas com relação à indisciplina, essa relação é bastante significativa. Geralmente, o aluno indisciplinado, que tem mau comportamento em sala de aula, não costuma ir bem no desempenho escolar. Agora, com relação ao *bullying*, eu acredito que não existe esta relação, porque tem casos de alunos que são concentrados em sala de aula e acabam se envolvendo em agressões ou mesmo praticando *bullying* contra determinados colegas. Mesmo porque, como a gente está em sala de aula, a gente não acompanha todos os passos dos alunos, por isso fica mais difícil saber se os alunos bem comportados praticam ou não *bullying* contra os colegas. (Matemática, Josias Gomes)

Com relação ao desempenho em atividades esportivas de alunos considerados indisciplinados e/ou que praticam *bullying*, a docente tende a acompanhar a posição das demais colegas, sobretudo das professoras de Arte e de Educação Física. Para ela, diferentemente do desempenho acadêmico, “nos esportes, estes alunos são ótimos, inclusive os famosinhos ou os populares, como são chamados, apresentam um destaque excepcional” (Matemática, Josias Gomes). A professora, ao discorrer sobre o assunto, observa neste fato um aspecto positivo, pois, segundo ela:

esses alunos jogam no time da escola, participam das competições esportivas, dos campeonatos internos e mandam muito bem. Isso tem um lado positivo, porque, se os professores de educação física acompanharem estes alunos, eles podem ensinar algumas regras, e inclusive ajudá-los a compreender a importância destas regras para o bom andamento do grupo, do trabalho na educação física e dentro da sala de aula. (Matemática, Josias Gomes)

A professora voltou a mencionar, inclusive, o procedimento de escolha dos alunos líderes dos campeonatos, lembrando que tal procedimento se baseia no bom desempenho em sala de aula e não no desempenho nas aulas de educação física. Para ela, este procedimento é correto, na medida em que serve de estímulo ou de incentivo para aquele aluno que não se interessa pelas disciplinas acadêmicas, como matemática e, por isso, acabam provocando a indisciplina em sala de aula. A este respeito, a docente afirma:

Nos últimos campeonatos da escola, a coordenação tem adotado como critério para escolha dos líderes nos torneios esportivos não o desempenho propriamente na educação física, mas o desempenho acadêmico (os melhores em notas/comportamento). Isto tem um lado positivo, porque muitos compreendem que precisam tirar boas notas, senão não irão jogar nos campeonatos. Então estes alunos terão que ter este incentivo para que se dediquem ao estudo. (Matemática, Josias Gomes)

Mais uma vez, a fala da docente, ao expor essa ação do colégio, reforça a ideia, já aqui mencionada, de que a escola tenta educar valendo-se de um artifício estranho aos ideais formativos, uma vez que condiciona a participação dos alunos em atividades como o esporte ou a educação física, visando ao bom comportamento e à disciplina. Nesse caso, a disciplina passa a ser tomada como uma condição não para a conquista da autonomia, mas para a satisfação imediata de um propósito desvinculado das ideias de responsabilidade e compromisso.

A professora finaliza o seu depoimento discorrendo sobre as possíveis relações dos alunos considerados indisciplinados e/ou que cometem *bullying* com as autoridades escolares, em particular com a docente e com os demais colegas. Em seu relato, algumas questões são novamente realçadas ou mencionadas, como a questão da convivência familiar, da popularidade de alguns e do fator relacionado à extroversão:

Olha só, eu não sei dizer de um modo geral, mas esses alunos que eu relatei eu procuro sempre conversar. Por exemplo, tem a regra do celular que não abro mão, mas mesmo assim há casos de alunos que insistem em usar o celular, desafiando e afrontando. Agora, os casos que eu percebo que são desrespeitosos são justamente aqueles que já trazem de casa, eu percebo que muitos manifestam características fortes da família (falam o que querem na hora que querem e para quem querem). Eu noto ainda que esses alunos são justamente os mais populares, principalmente com relação às meninas, como foi o caso do aluno de olhos claros que praticou *bullying* com o colega negro. Muitos desses alunos são extrovertidos, andam sempre bem arrumados e querem que os outros notem a presença deles. (Matemática, Josias Gomes)

Abordando as mesmas questões acerca dos perfis de alunos(as) quanto às práticas de indisciplina e *bullying*, os docentes da escola Bento II também manifestam posição semelhante à das professoras do colégio Josias Gomes, uma vez que os entrevistados também admitem certa dificuldade em reconhecer ou estabelecer relações entre os perfis de alunos(as) que cometem *bullying* com a indisciplina, com os desempenhos acadêmico e esportivo, com a autoridade ou mesmo com os demais colegas. Os professores alegam, tal como as do colégio Josias Gomes, que, dado o grau de invisibilidade ou sutileza que envolveria a prática das agressões, tais como o *bullying*, seria mais complexo estabelecer uma relação segura entre esta prática com o desempenho acadêmico ou mesmo com outras questões. Por isso, seguimos o mesmo padrão estabelecido para o colégio Josias Gomes, isto é, realizamos uma análise conjunta das questões, procurando respeitar, criteriosamente, as falas dos professores, inclusive os exemplos e as referências quanto ao gênero.

Tomando as considerações do docente de Educação Física da escola Bento II, logo percebemos que, em grande medida, suas considerações convergem, não apenas com os relatos da maioria de seus colegas entrevistados, mas também com os das docentes do colégio Josias Gomes, inclusive com o da professora de Educação Física. Segundo ele, alguns alunos indisciplinados e com “mau comportamento” em sala de aula, quando estão na educação física, fazendo atividades esportivas, até contribuem com o professor, além de não causarem problemas. Sobre este aspecto, o professor faz o seguinte comentário:

Eu percebo que os alunos que os professores mais reclamam por problemas de indisciplina, inclusive com desempenho ruim em sala de aula, esses alunos não dão problema na educação física. Agora, tem exceções, por exemplo, tem um aluno aqui na escola que semana sim, semana não, recebe suspensão por mau comportamento. Este aluno é atentado, penso que é hiperativo, não para quieto, mas, apesar desse comportamento, digamos indisciplinado, os professores dizem que ele é ótimo aluno. Por isso eu disse que às vezes determinados alunos indisciplinados têm bom desempenho acadêmico, mas são exceções. Na educação física, os alunos indisciplinados eu procuro trazer junto, peço que distribuam as bolas, delego tarefas como juízes nas atividades para que se sintam úteis e isso acaba se refletindo no comportamento deles. Então, o que eu noto é que muitos alunos que apresentam problemas de indisciplina em sala de aula, na educação física acabam não dando tantos problemas; pelo contrário, acabam sendo até disciplinados na hora da prática dos esportes, inclusive são mais respeitosos uns com outros. (Educação Física, Bento II)

Quanto ao desempenho nos esportes e ao relacionamento com os colegas, com a autoridade docente, dos alunos que apresentam problemas de indisciplina e/ou que frequentemente praticam o *bullying*, o professor também destaca algo semelhante do que fora apontado pela docente de Educação Física do colégio Josias Gomes. Em seu depoimento, o docente deixa claro que o perfil desses alunos(as) quanto à indisciplina é bem mais fácil perceber. Segundo seu relato:

Eu noto que aqueles alunos que apresentam fraco rendimento em sala de aula, que apresentam problemas de indisciplina, muitas vezes são os destaques da educação física, gostam de competir, de jogar, e participam dos torneios esportivos. São alunos considerados mais populares entre as meninas, são os “famosinhos”; alguns são os líderes entre a maioria. Então, o que eu percebo, até por relatos de colegas professores, é que muitos alunos que se destacam na educação física (motricidade, habilidade e competição) têm um fraco desempenho em sala de aula. Muitos desses alunos querem chamar a atenção para si, principalmente entre os colegas da turma; por isso que muitos professores chamam esses alunos para perto, porque desta forma a atenção se volta para o professor e, assim, eles conseguem neutralizar as atitudes de indisciplina do ‘aluno problema’. Com relação à autoridade, não tenho grandes problemas com esses alunos, diferentemente da sala de aula, pois ouço muitas reclamações de colegas sobre o mau comportamento. Por isso que, muitas vezes, tem professor que coloca aluno para fora de sala de aula. O que percebo com frequência é que muitos respondem por trás; quando não estão dispostos a seguir as ordens, acabam proferindo alguns xingamentos, isso seria mais comum; agora, agressão física nunca presenciei e nunca sofri. Então, uma lição que aprendi é tornar o aluno indisciplinado um ‘professor’, pedir para que ele faça a distribuição das bolas, seja o juiz etc. (Educação Física, Bento II)

Discutindo as mesmas questões, a professora de Arte também considera o fraco rendimento escolar como uma das características daqueles que apresentam problemas de indisciplina em sala de aula, assim como problemas com os colegas e com a autoridade docente. Quanto ao desempenho em educação física ou nos esportes, a professora não soube discorrer por desconhecer fatos ou ocorrências que relacionem tais desempenhos com a prática da indisciplina. Da mesma forma, não expressou nenhuma certeza no tocante às ocorrências do *bullying*, bem como sobre a relação deste com os desempenhos acadêmico e esportivo.

Nesse aspecto, a docente não acrescentou nenhum elemento do que já havia considerado, uma vez que ela desconhece casos ou ocorrências de *bullying* na escola - lembremos novamente que esta professora foi citada em alguns depoimentos de colegas como um possível “alvo de *bullying*”, devido à sua idade avançada. De modo geral, a professora considera que:

Os alunos que dão problema de indisciplina são os que têm pior desempenho acadêmico, piores notas, não fazem as atividades propostas e, por isso, são os que estão sempre atrasados em relação aos demais. Então, os alunos que praticam indisciplina são justamente os que não apresentam caderno em dia e não fazem as atividades. Eles dizem assim, ‘*Não tenho caderno*’. Já temos três meses de aula e esses alunos nem compraram o caderno ainda, são esses mesmos alunos que conversam durante a aula, jogam papelzinho em outros colegas da sala. Esses alunos dizem, ‘*Professora, pode deixar que vou copiar do colega*’, o colega não empresta; outros dizem, ‘*Vou terminar em casa*’, chega no outro dia não apresentam. São esses alunos que aprontam em sala de aula, fazem bagunça e algumas vezes faltam com respeito. E são esses alunos que apresentam as piores notas em todas as disciplinas, inclusive na minha. Tenho muita vontade de dar tinta para trabalhar pintura em sala de aula, mas eu acabo não fazendo esta atividade, porque já dei e foi um sufoco, eles sujam tudo, passam nos colegas, pintam cabelo, pintam o rosto e unhas, então você tem que estar o tempo todo chamando atenção, e controlando. (Arte, Bento II)

O relato que a professora apresenta revela uma posição distinta da que foi apresentada pela docente de Arte do colégio Josias Gomes, sobretudo com relação às concepções sobre a indisciplina e a forma de abordá-la. No que diz respeito ao relacionamento desses alunos com os demais colegas, com a autoridade docente e a atuação deles em educação física, a docente destaca alguns casos em que muitos se colocam como líderes negativos:

Muitos desses alunos têm o respaldo dos colegas, são os ‘famosinhos’. Comigo na sala eles querem ser os mandões. Os mais indisciplinados acabam recebendo apoio dos demais, são poucos os que não apoiam, são os queridos da turma, a turma gosta de estar sempre acompanhando, são os líderes, são poucos os que não os acompanham. Acho que esses alunos dominam a atenção dos demais. Eu acredito que aluno indisciplinado que dá trabalho em minha sala dá trabalho em todas as outras, inclusive em educação física, porque toda vez que realizamos reunião de avaliação todos os professores reclamam e apontam sempre os mesmos como principais causadores da indisciplina, embora muitos desses alunos se destaquem na prática dos esportes. Por exemplo: quando algum professor diz, ‘*Fulano na minha aula é indisciplinado*’, outro responde, ‘*Na minha aula também*’; e outro professor diz, ‘*É péssimo comigo*’, os demais respondem, ‘*Na minha aula também*’. É muito raro quando determinado professor discorda da maioria. (Arte, Bento II)

A mesma professora destaca alguns casos que teriam acontecido recentemente e, segundo ela, mostram a relação conflituosa com a autoridade, inclusive casos envolvendo a própria coordenadora pedagógica. Ela também relata outra ocorrência de agressão entre pares ocorrida dentro de sala de aula e que teria resultado no assassinato de dois alunos envolvidos, por questões relacionadas a problemas externos à escola. Para a professora, uma parte considerável dos alunos que apresenta problemas de indisciplina dificilmente respeita o professor:

Olha, nem todos os alunos nos tratam com respeito, uma boa parte não respeita o professor. Comigo, seria um ou outro aluno que desrespeita, talvez seja por causa da minha idade, mas com a maioria dos colegas professores eu observo eles agredirem e faltarem com respeito, eles agredem mesmo. Inclusive, foi ontem, a coordenadora entrou na sala, e um dos alunos faltou com respeito. O menino que a desrespeitou já estuda aqui há três anos, está no 6º ano. Ontem, ele agrediu a coordenadora porque não queria mudar de carteira com o colega que é menor e tem dificuldade para enxergar. É um aluno forte e alto, não quis nem saber, enfrentou a coordenadora como se fosse uma pessoa qualquer. Inclusive, no ano passado este mesmo aluno já havia me enfrentado de forma agressiva, é um aluno repetente e está há três anos na mesma série. (Arte, Bento II)

A professora finaliza o seu depoimento dizendo desconhecer ocorrências de *bullying* na escola e, por isso, não teria condições de discorrer detalhadamente sobre os perfis de alunos que cometem este tipo de violência. Porém, ela ressalta ter presenciado alguns casos de agressões. Um desses episódios terminou com a morte dos dois adolescentes envolvidos, embora o assassinato tenha ocorrido em outro contexto - que não o da sala de aula - e sido motivado por razões ligadas ao tráfico de drogas. Na ocasião em que a professora percebeu o

embate entre os dois alunos, ela relata ter alertado um dos envolvidos para que não provocasse o colega.

A docente também menciona, a exemplo dos demais colegas entrevistados, o problema da violência que ameaça de forma constante a comunidade local. Ela cita o caso de uma aluna do 9º ano que teria sido suspensa porque, “na aula de educação física, quis fumar maconha” (Arte, Bento II) e lembra outros casos de adolescentes, alunos ou ex-alunos, que foram assassinados. A professora ainda cita ocorrências feitas pelo inspetor de alunos, que, em muitas ocasiões, presenciou estudantes portando armas de fogo em frente ao portão da escola: “às vezes passa um ou outro com a arma na mão e cumprimentam normalmente, e o agente escolar procura pedir para que eles saiam de perto da escola com a arma, são ex-alunos entre 14 e 15, 16 anos” (Arte, Bento II).

Abordando as mesmas questões, o professor de Matemática diz que os alunos mais “difíceis” em termos de comportamento também são os que manifestam desinteresse e fraco desempenho acadêmico e se relacionam mal com a autoridade docente. Em seu depoimento, o professor admite enfrentar a mesma dificuldade que os demais colegas em sala de aula, pois, para ele, os alunos que frequentemente praticam a indisciplina

têm fraco rendimento, não se interessam pelos conteúdos disciplinares não só em matemática, mas nas demais disciplinas também. A mesma coisa com relação à afronta a autoridade, em geral não respeitam os professores. Esse desrespeito não é frequente em minha aula, pois muitos abandonam a escola ou mudam de turno. Eu procuro conversar muito com eles, tentando mostrar que não adianta ser bonzinho para eles e não ensinar, porque amanhã ou depois eles vão ter que enfrentar sozinhos o mercado de trabalho e outras etapas da educação. (Matemática, Bento II)

No que se refere ao relacionamento dos estudantes considerados indisciplinados e/ou que frequentemente praticam agressões com os demais colegas, o professor de Matemática retoma alguns aspectos já citados por outros docentes, em particular pelo professor de Educação Física e pelos gestores: o de que muitos desses alunos acabam fazendo sucesso entre os colegas, tornando-se os “famosinhos” da sala ou da escola. O professor acrescenta que, diferentemente do “bom aluno”, o aluno considerado indisciplinado, ou que frequentemente assume atitudes agressivas, se vale, muitas vezes, de determinados comportamentos para “se aparecer (*sic*) perante a turma, mostrando-se de forma extrovertida a fim de chamar a atenção dos demais, porque muitas vezes, o aluno que apresenta esses tipos de comportamento com os colegas quer ser o bobo da corte, quer chamar a atenção” (Matemática, Bento, II). O professor detalha esses aspectos, relatando que:

Os alunos indisciplinados e mesmo os mais agressivos, mas principalmente os indisciplinados, conseguem ter um relacionamento normal com os demais alunos da sala, porque muitos são até atrativos, considerados famosinhos. Agora, isso tem dois lados, muitos alunos indisciplinados ou que cometem agressões se aproximam de outros que são considerados bons alunos para tentar contaminar os demais. Por exemplo, no início do ano, é tudo beleza, aos poucos muitos começam a influenciar de forma negativa os colegas – são os populares (famosinhos) – quando os pais percebem que os filhos estão decaindo em nota e comportamento, os filhos são chamados a atenção, alguns caem na real, deixam as más companhias e voltam a melhorar tanto em notas quanto em comportamento. Agora, você vai se surpreender quando observar estes alunos na educação física, são os mais aptos nos esportes. Inclusive, quando tem os jogos estudantis, os jogos na rede, no Estado, geralmente se você tomar aquele grupo de alunos que está ali jogando, por exemplo, futebol, os melhores jogadores de futebol geralmente são os alunos que são os mais rebeldes e indisciplinados. Tanto que o critério para a seleção dos grupos que irão competir não é nota (desempenho acadêmico), mas é justamente o desempenho em educação física, considerando a modalidade em que o aluno é destaque. (Matemática, Bento II)

Apesar do contexto distinto, observamos no relato deste professor um aspecto que difere do que foi apontado no colégio Josias Gomes. Se no colégio particular o critério para a escolha dos líderes das competições esportivas e dos jogos internos do colégio é justamente o desempenho em sala de aula, na Bento II, no entanto, o que de fato conta é o próprio desempenho dos alunos nas diferentes modalidades esportivas.

Relatando ainda o comportamento dos alunos considerados indisciplinados ou envolvidos frequentemente em atos de agressão como o *bullying*, o professor destaca alguns aspectos interessantes. Trata-se do efeito positivo que algumas atividades trouxeram no sentido de contribuir para que muitos desses alunos mudassem de atitudes, adotando um comportamento menos hostil e agressivo. Sob esse aspecto, o professor relata que:

muitos alunos apresentaram uma mudança significativa de comportamento com a atividade de jogos de xadrez. Por exemplo, eu tive alunos que eram horríveis, extremamente indisciplinados, mas depois que começaram a jogar xadrez mudaram o comportamento, passaram a ser alunos mais centrados, conversavam menos, melhoraram o nível de aprendizagem e, por isso, melhoraram as notas, portanto, o desempenho acadêmico. O único esporte que de fato notei uma influência, vamos dizer, positiva no comportamento desses alunos foi o xadrez. (Matemática, Bento II)

O aspecto abordado pelo professor pode ser tomado como um dos exemplos de ações que a escola pode desenvolver no sentido de trabalhar as múltiplas competências dos estudantes, podendo assumir, de fato, um efeito positivo na contenção da violência ou mesmo da indisciplina. O professor conclui sua fala voltando a indicar, como uma das características desses alunos, o bom desempenho nos esportes. No caso da indisciplina, ele considera este um dado fácil de perceber. Segundo seu relato:

Com relação ao *bullying* especificamente eu não saberia dizer, mas eu percebo que esses alunos mais indisciplinados, e mesmo os que estão frequentemente envolvidos com atos de agressão, na educação física eles têm um desempenho melhor, isto ocorre até no fundamental I, pelo que ouço dos colegas. Temos um caso que posso citar de um aluno (J.H.) que é um terror em sala de aula, indisciplinado, agressivo e fraco desempenho, mas dentro da quadra de esportes se tornava irreconhecível, era um destaque em todos os esportes, entrou em sala de aula parecia outro indivíduo. (Matemática, Bento II)

Falando sobre as mesmas questões, a professora de Português, apesar de ter opiniões que convergem com as dos demais colegas, acrescenta novos elementos, principalmente quanto à sua postura frente a determinados alunos. Em seu relato, ela admite assumir uma atitude paternalista ou sedutora com relação aos alunos quando se recusam a seguir as normas de disciplina. A docente também reconhece que a maior parte dos alunos considerados indisciplinados apresenta fraco desempenho acadêmico, conflito com a autoridade, certa liderança com os colegas e, principalmente, bom desempenho nos esportes e nas atividades extraclasses. Sobre a relação que os alunos considerados indisciplinados mantêm com os demais colegas e com a autoridade docente, a professora de português reconhece nesses alunos uma certa liderança com relação a seus colegas. Ela considera que, muitas vezes, a autoridade do professor é posta em questão por esses alunos, quando muitos se dirigem, quer aos professores, quer aos colegas, com “grosserias ou mesmo com palavrões” (Português, Bento II).

Com relação ao *bullying* sua posição é semelhante à dos demais professores, pois também considera mais difícil identificar ou caracterizar este perfil. Ela admite, ademais, uma certa incapacidade dos docentes em perceber o que é agressividade e, conseqüentemente, em lidar com os casos de agressão praticados por alunos. Embora diga não presenciar agressões físicas com frequência, os palavrões e os xingamentos, segundo ela, são constantes, inclusive contra a autoridade. Comentando sobre essas questões, a professora afirma que:

A maior parte dos alunos indisciplinados apresenta problemas de aproveitamento em todas as disciplinas, porém muitos acabam se tornando melhor se você conquistar. Como? Comprando presentinho (pirulito, bala), pedindo que apaguem o quadro (espécie de secretário, por isso se sente importante); por isso, o aluno se sente valorizado e passa a se interessar pela minha matéria, para você ver o nível de carência. A indisciplina ocorre com mais frequência nas séries iniciais do ensino fundamental (5º e 6º anos). Agora, nos anos finais não ocorre tanto, mas você tem que impor o regime de exército, se aplicar um trabalho em grupo tem que explicar para os alunos que o trabalho é em grupo, que é um trabalho, você não pode deixar os alunos largados, porque senão eles não atendem. Agora, com relação ao *bullying*, é mais difícil perceber essas relações, porque nem mesmo a gente tem capacidade de perceber o aluno agressivo e saber como lidar com ele, porque muitos não têm nada a perder, pela própria estrutura familiar. Agressão física eu nunca presenciei e nunca sofri, mas xingamento sim, sendo a mais comum – *vai tomar no ...* – Eu constantemente estou chamando a atenção deles, lhes digo, *‘Vocês precisam tirar o ... da boca’*. Esse tipo de agressão eles fazem com qualquer um, inclusive com a autoridade (professor) e demais autoridades da escola. Agora, tendo em vista o grau de violência que atinge este bairro, e o histórico de agressividade dessas famílias, o nível de violência que efetivamente atinge nossa escola é praticamente zero. (Português, Bento II)

Nesse relato, a mesma docente levanta vários pontos, relacionados tanto à prática da indisciplina quanto à do *bullying*. Inicialmente, percebemos que sua atitude frente aos alunos considerados indisciplinados se aproxima da que foi indicada pelo professor de Educação Física da mesma escola, quando afirmou que também procura trazer esses alunos para perto,

atribuindo-lhes tarefas para que se sintam úteis, contornando, desse modo, os eventuais problemas com a indisciplina. Neste caso, as estratégias para conquistar o “bom comportamento do aluno” pautam-se na sedução por meio das trocas de “presentinhos” (pirulito, balas...).

Ao comentar sobre as carências manifestadas pelos alunos, a professora, a exemplo dos demais colegas, volta a destacar a realidade de violência que atinge a comunidade. Segundo nos relatou, já houve momentos em que sentiu medo de ir para a escola, embora deixe claro que essa realidade violenta não impacta o cotidiano escolar na mesma dimensão ou amplitude com que se manifesta no bairro. De acordo com ela, “os fatos que ocorreram e ocorrem, apesar de serem extremamente violentos, não fazem parte do cotidiano escolar” (Português, Bento II). Trata-se, de acordo com a docente, de fatos circunstanciais, como o episódio ocorrido com uma adolescente que teria sido ameaçada no pátio de recreio por um homem estranho à escola, com a arma apontada em sua cabeça. Outro fato contado por ela refere-se ao episódio ocorrido com um colega professor. Após ele trocar de automóvel e aparecer na escola, ele foi abordado no portão de entrada por um grupo de traficantes, já que o novo carro tinha vidros escuros. Para a professora, “o bairro é hiperviolento, nós já tivemos morte aqui perto da escola, aluno entrando na escola com arma de fogo, já houve ocasião em que sentimos medo de vir para cá, mas de modo geral os alunos não são violentos (Português, Bento II).

Discorrendo ainda sobre os perfis ou características de alunos considerados indisciplinados, ou mesmo dos que frequentemente estão envolvidos em agressão, a docente também concorda – assim como a maioria dos professores entrevistados – que o destaque desses alunos em atividades extraclasse, em particular na educação física, nos esportes e desenhos seria um fato incontestável. A este respeito, a docente afirma:

Aqui nesta escola muitos deles se destacam ou nos desenhos ou nas aulas de educação física. Antes eram nos jogos, porque tinham os campeonatos entre as escolas, inclusive os mais indisciplinados ou aqueles que se envolviam constantemente em problemas de comportamento e agressividade eram justamente os que traziam mais medalhas. Os campeonatos foram extintos, porque predominam hoje as escolinhas de futebol. Inclusive, esses campeonatos não eram só de futebol, mas também de outras modalidades esportivas. (Português, Bento II)

A professora ainda ressalta que muitos desses alunos que constantemente causam problemas, seja em sala de aula, seja na escola, acabam aderindo às atividades de desenho ou a outras atividades artísticas, como o teatro. Nesse aspecto, ela cita um evento organizado pela escola e que contou com a participação exemplar desses alunos, inclusive das turmas de 6º e

do 9º anos: “os 9ºs anos trouxeram violão, selecionamos músicas para apresentar. Já para os 6º anos o professor organizou um coral” (Português, Bento II).

A docente finaliza seu depoimento voltando a destacar cenas de violência testemunhadas ou acessadas por muitos alunos que, de acordo com sua opinião, podem favorecer ou naturalizar algumas atitudes, como as que são comuns na prática do *bullying*. Assim, ela menciona um episódio vivido pelos alunos e realça a postura de alguns em face do ocorrido, a forma equivocada como muitos se apropriam da internet, a exibição do corpo e da imagem na rede e os perigos que essa apropriação indevida pode trazer, sobretudo para a formação dos adolescentes:

Só para você ter uma ideia, esta semana mesmo mataram um rapaz que era primo de um aluno, foi morto com vários tiros. O ano passado, os alunos exibiram nos celulares um rapaz que foi assassinado com 12 tiros e que teve a cabeça explodida, ficaram mostrando de celular em celular, eu imediatamente comentei com eles que era horrível e desumano ficar fazendo *self* de morto. Nesta ocasião, eu trouxe um texto para trabalhar com eles o valor da vida humana, que não era para tirar foto de morto e ficar exibindo. Outro fato que aconteceu aqui na escola foi meninas aparecerem nuas na internet e meninos também, foram eles mesmos que postaram, aliás, uma menina que eu nem imaginava. No ano passado, outro caso assustador que aconteceu foi de um cara que entrou dentro da escola armado e encostou a arma na cabeça da adolescente, uma menina de 12 anos, só porque pensou que ela teria postado informações sobre ele na internet (*facebook*), e o pior é que a menina não tinha nada a ver com o fato. Mas, quando foi descoberto quem teria feito a fofoca, a garota que provocou tudo teve de ir embora do bairro. (Português, Bento II)

Além das questões já discutidas no decorrer deste trabalho, em especial com relação aos processos de dessubjetivação, dominação e controle forjados pela indústria cultural, cabe lembrar, tendo em vista os comentários da professora, a questão da desresponsabilização pessoal, ética e política perante questões como a violência, a agressividade e a barbárie.

Assim, ao refletir sobre questões semelhantes e que se tornaram lugar comum em nossa sociedade, Matos (2015b), analisando o filme *Antes da Chuva*, coloca em questão o significado da responsabilidade ética e moral diante da violência. Em seu comentário, a autora cita a atitude de um fotógrafo que suspende seu trabalho,

por se sentir responsável pelo assassinato que ele mesmo fotografou. Um soldado macedônio que se aproxima de Alexander retira, arbitrariamente, de uma fila, um prisioneiro muçulmano e o executa para que o fotógrafo possa fotografar uma cena de ‘impacto’. Assim, a questão das imagens no mundo contemporâneo é colocada no sentido de sua perversão, quando utilizadas como espetáculos . . . A fita indica a urgência de um acordo tácito de forma a não proliferarem imagens banalizadoras da violência de modo a só serem exibidas quando absolutamente necessárias à compreensão dos acontecimentos. A violência contemporânea, na época da técnica, revela a desresponsabilização do ato criminoso que, segundo Marcuse, Adorno e Horkheimer, deve-se à transferência do poder humano ao mecânico (as armas), do controle individual ao controle remoto. (p. 205)

Dessa maneira, faz todo sentido a indignação expressa pela docente de português e sua atitude de aversão no que diz respeito à ação praticada pelos alunos, que compartilharam a foto de alguém que fora assassinado. Tal ação tende a se tornar corriqueira, principalmente na atual cultura da imagem, em que a marca principal é a exibição indiscriminada de tudo e todos, parte de uma espécie de compulsão de tudo mostrar (Matos, 2006), ver e ser visto, cuja expressão se traduz no que alguns autores denominam *Les tyrannies de la visibilité*⁵⁵.

Antes de darmos sequência às análises referentes ao questionário aplicado com os alunos, faremos a seguir uma breve síntese dos casos analisados até o momento. Nesta síntese, procuramos responder aos objetivos 1 e 2, bem como as respectivas hipóteses vinculadas a estes.

6.16 Síntese da entrevista com os gestores: Josias Gomes e Bento II

Em resposta ao objetivo 1 definido nesta pesquisa, foi possível verificar os seguintes pontos:

1) Tanto na escola particular quanto na pública as questões em torno da indisciplina e do *bullying* não figuram como tema ou objeto de ação ou preocupação institucional. O relacionamento das famílias com as escolas indicou a existência de alguns conflitos: no colégio particular, há exigências de cunho burocrático e cobranças quanto ao desempenho escolar dos filhos, enquanto na escola pública foram ressaltados aspectos positivos e negativos quanto à participação de pais em assuntos escolares. O descuido de alguns pais com relação aos filhos também foi relatado pelas duas gestões. Com relação ao corpo docente, os gestores indicaram problemas relacionados à má formação e ao desempenho pedagógico ou profissional. Quanto aos desafios enfrentados, se, por um lado, a direção do colégio Josias Gomes indicou a má formação docente, isto é, a dificuldade cada vez maior de encontrar bons professores, fato que contribuiria para elevada rotatividade destes; por outro, os gestores da escola Bento II apontaram a questão da violência, que se repercute no bairro e atinge a comunidade, uma vez que muitos estudantes, em função do medo, acabam se transferindo para outros bairros ou abandonando a escola, sendo que alguns ainda são seduzidos pelo tráfico de drogas;

⁵⁵ Aubert, Nicole; Haroche, Claudine. *Tirania da visibilidade, o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*, Fap – Unifesp Editora, 2011.

2) Quanto ao conceito de indisciplina, frequência e exemplos, foi notório que as concepções em torno deste fenômeno apresentam semelhança em relação às duas escolas, uma vez que os gestores procuram conceituá-lo como uma forma de comportamento que foge às regras do que é combinado ou estabelecido. Os gestores das duas escolas mencionaram alguns aspectos concernentes à conduta do professor, quando este descumpre com suas obrigações, no caso do colégio Josias Gomes, e quando não tem domínio de classe ou não se faz respeitar, no caso da escola Bento II. Como exemplos de indisciplina, foram citados, pelas duas gestões, comportamentos corriqueiros: barulho, tumulto, guerra com papéis, rebeldia de adolescente, falta de limites etc., não obstante, o *bullying* e os xingamentos também foram citados, sobretudo pela coordenadora da Bento II. Quanto à frequência, tanto do *bullying* quanto da indisciplina, a direção do colégio Josias Gomes, diferentemente da escola pública, tentou amenizá-la, afirmando tratar-se de problemas pontuais, pouco frequentes, afirmação que seria contraditória com os relatos da maioria dos docentes do colégio.

3) No tocante aos fatores que favorecem as práticas de indisciplina e *bullying* e as intervenções que são realizadas, os gestores das duas escolas atribuíram aos aspectos institucional e escolar, como a postura do professor, fatores relacionados à mídia e aos de natureza social e familiar como os principais. No caso do *bullying*, a direção do Josias Gomes também ressaltou o fator pessoal, ou seja, as características intrínsecas ao indivíduo, e a direção da Bento II sublinhou a necessidade do adolescente de “marcar território” e a questão da própria indisciplina. Quanto às intervenções, foi possível notar que, embora na escola Bento II, as punições, especialmente com suspensões, sejam mais frequentes, elas também são utilizadas no colégio Josias Gomes. Além disso, os gestores deixaram claro que as intervenções ocorrem sobretudo por meio da abordagem individual, da conversa, do diálogo; enfim, de uma intervenção essencialmente corretiva.

4) Sobre o conceito de *bullying*, os gestores também não destacaram aspectos que permitissem diferenciar as concepções arroladas. Neste caso, a trivialidade, por tratar-se de um problema que sempre existiu, fruto de “brincadeiras excessivas”, cuja ocorrência se manifestaria por meio de xingamentos, ofensas, “zoação”, apelidos, piadas, além de brincadeiras e do preconceito, foi apontada de forma semelhante nas duas escolas, lembrando que a direção do colégio Josias Gomes também procurou minimizar a ocorrência do *bullying*. Já os gestores da Bento II citaram, inclusive, casos de professores que também foram alvos de agressões, seja por partes de alunos, seja por parte de alguns colegas professores.

Com base nesses dados, admitimos que, se por um lado, não houve diferenças marcantes na maneira como as duas gestões interpretam a indisciplina e o *bullying*, uma vez que aspectos semelhantes foram destacados por ambas; por outro, a frequência, a descrição da violência no entorno escolar, a assunção da ocorrência tanto da indisciplina quanto do *bullying*, o envolvimento de professores, quer como alvos, quer como autores de agressões, relatados pelos gestores foram admitidos de forma tendencialmente maior pelas direção e coordenação da escola pública. Ademais, a indicação de exemplos de ações indisciplinadas que comumente são atribuídas ao *bullying* também foi maior por parte dos gestores da Bento II. Dessa forma, esses dados confirmam parcialmente a hipótese de que há, entre as duas gestões, formas distintas de interpretar os comportamentos de indisciplina e de *bullying*.

Quanto às intervenções, estas corroboram a hipótese de que as duas escolas atuam mais na correção e punição dos casos de indisciplina e *bullying* do que na prevenção desses problemas. Além disso, as ameaças, as chantagens e as ações voltadas à sedução do aluno, valendo-se, para isso, do esporte, também foram admitidas como práticas comuns pelas duas escolas. Quanto à distinção entre indisciplina e *bullying*, apesar de os gestores reconhecerem que se tratam de dois fenômenos diferentes, atribuindo ao segundo aspectos relacionados à agressividade e à violência, a distinção parecia, algumas vezes, atenuar-se, uma vez que a direção e a coordenação da escola Bento II admitiram, por meio de exemplos, aspectos violentos também na indisciplina. Já os do colégio Josias Gomes sinalizaram, no entanto, as diferenças, apontando que, enquanto no *bullying* a prática seria inconsciente, na indisciplina as transgressões às normas seriam claras para o aluno. Além disso, não foi indicada pelas duas gestões a característica que define de forma mais precisa uma situação de *bullying*, qual seja, a agressão intencional dirigida a um alvo de forma repetida, sendo justamente essa imprecisão que pode confundir esse problema com a indisciplina, sendo visto como uma forma de agressão qualquer, ou mesmo como parte de incivildades ou brincadeiras.

6.17 Síntese da entrevista com os docentes: Josias Gomes e Bento II

Em resposta ao objetivo 2 proposto neste trabalho, foi possível levantar os seguintes aspectos:

1) quanto ao conceito de indisciplina, os docentes das duas instituições tendem a concebê-la com base em aspectos relacionados ao descumprimento ou à recusa do aluno em acatar as normas da escola, à fuga das regras, à desconcentração ou à desatenção nas atividades de aula, à falta de respeito e de limites. Diferentemente dos gestores, os docentes

não mencionaram elementos institucionais ou pedagógicos, com exceção de duas professoras, uma do Josias Gomes e outra da Bento II. Outro dado refere-se ao fato de alguns professores das duas escolas terem associado ao conceito de indisciplina exemplos relacionados à agressividade, ao *bullying* e, sobretudo aos xingamentos, aos apelidos e à falta de respeito, o que sinalizou uma indistinção entre os dois fenômenos por parte dos professores. Quanto às ocorrências, os docentes deixaram claro que a indisciplina é frequente e que sua manifestação se daria mais na forma de comportamentos corriqueiros, sobretudo nas turmas mais novas, como a de 6º ano. Quanto ao *bullying*, os professores foram menos enfáticos; no entanto, a maioria admitiu a ocorrência dele, inclusive citando exemplos que teriam testemunhado ou tomado conhecimento, como xingamentos, ofensas quanto ao aspecto físico, apelidos, ofensas de natureza homofóbica, suspeita de racismo e de *cyberbullying*. Ainda no que diz respeito às ocorrências, uma das professoras da escola Bento II, além de citar agressões entre alunos, também apontou a agressão destes contra docentes e de professores entre si, confirmando a fala dos gestores.

2) quanto aos fatores e às intervenções que favorecem as práticas de indisciplina e *bullying*, a família, as mídias e os exemplos negativos figuraram como os principais; além disso, alguns professores da escola Bento II aludiram, como fatores determinantes, à própria realidade do bairro e das famílias as quais os alunos pertencem. Com respeito às intervenções, os docentes também destacaram ações de caráter meramente corretivas, pautadas na abordagem individual, como advertências, diálogo com os envolvidos, encaminhamentos à coordenação, sermões etc.

3) sobre o conceito de *bullying*, os professores das duas escolas também fizeram referência ao termo de forma evasiva, afirmando tratar-se de um problema que sempre ocorreu e que teria se popularizado. De modo geral, o *bullying* foi definido como uma forma de violência, geralmente associada ao preconceito, às agressões verbais, como xingamentos, apelidos, brincadeiras de natureza ofensiva e ofensas morais.

4) quanto à distinção entre indisciplina e *bullying*, constatamos que os docentes, de modo geral, reconhecem que ambas se tratam de duas formas distintas de comportamento, uma vez que no *bullying* prevalece a agressividade e a violência e, na indisciplina, os comportamentos de natureza disruptiva vigentes em sala de aula. Porém, tanto em uma escola quanto em outra, alguns professores reduziram o *bullying* a agressões verbais e apontaram a indisciplina como uma forma de *bullying* também. O reconhecimento deste como uma forma de agressão intencional, cuja característica é a repetição contra o mesmo alvo, foi apresentado somente por duas docentes do colégio Josias Gomes: a de Matemática e a de Arte. Na escola

Bento II, destacou-se o fato de que o *bullying* pode resvalar na indisciplina, na medida em que o aluno exposto às agressões pode tanto perder o interesse pelos estudos, tornando-se desatento, como pode revidar as agressões, causando tumulto durante a aula. Admitiu-se também, na mesma escola, a possibilidade de as ações de *bullying* em sala de aula confundirem-se com a indisciplina, por causa dos tumultos causados pelas provocações; no entanto, a indisciplina não se confundiria com o *bullying* para os docentes.

5) quanto aos perfis de alunos considerados indisciplinados e/ou que cometem o *bullying*, os professores manifestaram posição semelhante sob vários aspectos: 1) admitiram certa dificuldade em caracterizar ou definir um perfil para os alunos que, eventualmente, cometem o *bullying*, dadas as sutilezas ou a clandestinidade inscritas nessa prática. Em relação ao gênero, ficou evidente, pelos exemplos, a participação das meninas em casos de agressões, embora os relatos envolvendo meninos tenham sido maiores, sobretudo no colégio Josias Gomes; 2) com relação à prática da indisciplina, os professores tendem, por um lado, à unanimidade quanto ao fato de que os alunos considerados mais indisciplinados apresentam fraco desempenho acadêmico; esses mesmos estudantes, por outro lado, seriam os grandes destaques da educação física, ou seja, com ótimo desempenho nos esportes, campeonatos, jogos internos; 3) no que diz respeito ao relacionamento com os colegas, muitos exercem liderança sobre eles, seja impondo-se pelo medo, seja pela atração por meio da popularidade; 4) quanto à forma como esses alunos se relacionam com a autoridade do professor, a maioria dos docentes apontou questões que sinalizam relações de conflito, desacato, rebeldia ou falta de respeito, além de apontarem até mesmo casos de agressões, especialmente contra alguns professores da escola Bento II.

Com relação às hipóteses arroladas nesse objetivo, pudemos verificar que: a primeira foi parcialmente confirmada, pois, se por um lado, as interpretações apresentadas pelos professores acerca da indisciplina e do *bullying* por meio de conceitos, exemplos, fatores, formas de intervenção e distinção não conferem às duas escolas diferenças marcantes, uma vez que estas se expressam de maneira sutil e pouco nítidas; por outro, as descrições quanto às ocorrências, às influências exercidas pelo contexto social, especialmente a questão da violência, as agressões envolvendo alunos e professores e professores entre si, nos permite identificar a escola pública como sendo mais vulnerável à violência e suscetível às agressões.

Quanto à segunda hipótese, esta também não foi plenamente confirmada, uma vez que não verificamos, entre os docentes das duas escolas, diferenças quanto à maneira de atuar nos casos de indisciplina e *bullying*. A existência de projetos, de ações coletivas ou de quaisquer outras estratégias de combate ao *bullying* ou de enfrentamento à indisciplina não foram

indicados por nenhum dos grupos investigados, sendo as intervenções de natureza corretiva e punitiva as únicas ações amplamente citadas.

Em relação à terceira hipótese, esta foi parcialmente confirmada, pois os professores manifestaram dificuldades, abstenções, ou simplesmente não reconheceram relação entre o aluno considerado indisciplinado e o que eventualmente comete ações de *bullying*. Dado o caráter sutil, presente no *bullying*, os docentes não souberam determinar com segurança um perfil para quem comete este tipo de agressão, diferentemente da indisciplina. Quanto a esta, conforme as colocações da maioria dos professores das duas escolas, o aluno considerado indisciplinado teria fraco desempenho acadêmico, relação conflituosa com autoridade, com a maioria exercendo liderança sobre os colegas, dada a questão da popularidade e, sobretudo, do bom desempenho em atividades esportivas, destacando-se na educação física.

7 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS

Nos itens abaixo apresentamos a descrição, a análise e a discussão dos dados referentes ao questionário aplicado com os alunos das duas escolas.

7.1 Os Alunos participantes da pesquisa

Os dados expostos a seguir consistem na apresentação e análise do questionário aplicado com os alunos das turmas dos 6º e 9º anos do ensino fundamental II das duas escolas pesquisadas. A aplicação foi feita dentro das duas instituições em que foram realizadas as entrevistas com os gestores e com o corpo docente.

O questionário foi aplicado em duas etapas. Em um primeiro momento, em visita às instituições, explicamos aos alunos a natureza da pesquisa e informamos que se tratava de um trabalho de doutorado com o objetivo de compreender os problemas da indisciplina e do *bullying* na escola. Destacamos também o nosso desejo de conhecer a opinião deles, além do modo como essas problemáticas os atingem. Informamos, ainda, que a participação na pesquisa seria livre e que os participantes não teriam nenhum gasto ou recompensa. O anonimato seria mantido, e eles poderiam optar por não participar. Distribuímos, por fim, uma cópia do Termo de Consentimento para cada participante, a fim de que fosse devidamente assinada por seus responsáveis legais.

Em uma segunda etapa, de volta às escolas após recolhermos as cópias do Termo de Consentimento e de Assentimento devidamente assinadas, iniciamos a aplicação dos questionários. Como se tratava de turmas de turnos distintos, a aplicação foi executada da seguinte forma: no colégio Josias Gomes, aplicamos, no período matutino, no 6ºA e no 9ºA; no vespertino, no 6ºB e no 9ºB. Na escola pública Bento II, a aplicação ocorreu em um único turno, no período matutino, para as turmas de 6º e de 9º anos. Os alunos que responderam ao questionário possuem, no colégio particular, entre 10 e 16 anos de idade e, na escola pública, entre 11 e 16 anos. Alguns estão, portanto, deixando a infância, enquanto outros estão entrando na adolescência. Com relação ao gênero, verificamos no colégio Josias Gomes o predomínio do sexo masculino nas turmas do 6º ano, já na escola pública há um equilíbrio entre os dois sexos, com o predomínio de meninas nas duas turmas, conforme mostra a tabela 1.

Quanto ao tratamento estatístico dos dados, as informações estão organizadas em tabelas, mostrando as indicações e proporções feitas pelas turmas das duas instituições, das ocorrências de indisciplina e de *bullying*. Visando tornar as tabelas menos poluídas e mais fáceis para análise, optamos por apresentá-las apenas com as proporções, uma vez que os valores dos testes utilizados estão descritos no primeiro parágrafo de cada comentário. Além disso, só apresentamos os valores dos testes que indicaram diferença significativa nas variáveis consideradas. Dessa forma, comparamos os quatro grupos por meio do *Teste Qui-quadrado* (ou *Prova Exata de Fisher* ou da *Razão de verossimilhança*, quando necessário) para as questões com respostas classificatórias ou o *Teste de Kruskal-Wallis* para as questões com respostas quantitativas. Para ambos, apresentamos o *p-value* do teste e, quando a diferença foi significativa (*p-value* < 0,05), apresentamos as comparações específicas entre os anos e entre as escolas. Desse modo, na análise da variável ‘sexo’, incluímos as questões referentes à autoria e tipos de bullying, à prática de indisciplina e às punições. Para análise das tabelas 50, 51 e 52, foi utilizado o teste de correlação dos postos de *Spearman*, a fim de se verificar a relação entre as escolas com a escala da autonomia perante a autoridade, bem como as correlações entre autores de indisciplina, autores de *bullying* e alvos de *bullying* entre si.

A tabela 1 apresenta a distribuição geral dos alunos, a partir das proporções e totais, segundo o ano e o sexo.

Tabela 1 – Proporção de alunos por ano escolar e sexo

Escola	Ano	Sexo		Total
		Aluno	Aluna	
Josias Gomes	6º ano	0,62	0,38	45
	9º ano	0,48	0,52	44
Bento II	6º ano	0,41	0,59	54
	9º ano	0,45	0,55	49
Total Geral		0,48	0,52	192

Os números da tabela 1 mostram a distribuição dos alunos por ano e sexo nas duas instituições. De acordo com o teste Qui-quadrado ($\chi^2 = 4,96$; gl = 3; $p = 0,175$), não constatamos diferença significativa entre os grupos. A única desproporção observada diz respeito à distribuição dos sexos nas turmas de 6º ano do colégio particular, conforme já apontado no item anterior. Outro dado que merece destaque, embora não apareça na tabela, refere-se à frequência de alunos nas duas turmas em ambas as instituições: no colégio Josias

Gomes, temos quatro turmas, duas de 6º ano e duas de 9º ano e, na escola Bento II, seis turmas, quatro de 6º ano e duas de 9º ano. Além deste dado, os totais que constam na tabela não representam o número real de alunos das turmas, uma vez que não foram computados os ausentes, os evadidos e os que, eventualmente, não entregaram os termos de consentimento para que pudessem participar da pesquisa.

A tabela 2 apresenta a mediana e a amplitude das idades dos alunos, por ano escolar.

Tabela 2 – Mediana e amplitude da idade por ano escolar

Idade	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
Mediana	12	14	11	14
Mínimo - Máximo	11 - 14	13 - 16	10 - 13	13 - 16

Notamos, como era esperado, idade maior dos alunos das turmas de 9º ano em relação às turmas do 6º. De acordo com o teste de *Kruskal-Wallis* ($KW = 149,474$; $p < 0,001$), foi constatada diferença significativa entre os grupos analisados. Assim, comparando as duas escolas pelo teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, observamos que apenas o 9º ano da escola Bento II e o 9º ano do colégio Josias Gomes não apresentam diferença significativa na idade mediana, já entre as turmas de 6º ano das duas escolas a diferença foi apontada ($Z = 815$; $p = 0,002$). No entanto, com relação às faixas etárias, de acordo com os parâmetros da legislação vigente e da antiga, não há disparidade entre ano e idade dos alunos, considerando principalmente o colégio particular. Os alunos estão, nesse sentido, cronologicamente dentro da idade escolar correspondente, conforme indicam os dados da tabela.

No caso do colégio Josias Gomes, os dados vão ao encontro de uma observação apontada por Camacho (2000), em que muitos alunos do colégio particular investigado pela autora relataram em seus depoimentos que “se preocupam com a reprovação por vários motivos, mas um dos que se destacam é o medo, apontado pelos alunos nos depoimentos, de serem transferidos para a escola pública” (p. 86). A autora conclui, com base em outros estudos, que, perante o fracasso escolar dos filhos, os pais, de fato, os “ameaçam com punição de transferência” (p. 86). A escola pública, no entanto, apesar de não apresentar distorção entre faixa etária e série, apresenta, especialmente nos 6ºs anos, proporção maior de alunos com idades mais avançadas do que no colégio particular, fato constatado por meio do teste estatístico. Além disso, o problema da evasão escolar foi um tema constantemente apontado

nos depoimentos dos docentes e, sobretudo dos gestores, devido, entre outros aspectos, à violência presente no bairro onde se localiza a escola.

7.2 A indisciplina e o *bullying* na visão dos alunos

Dando sequência à análise dos dados, neste tópico apresentamos de forma descritiva e interpretativa a questão da indisciplina e do *bullying* na visão dos estudantes. Procuramos analisar o modo como os alunos concebem os dois problemas, levando em consideração a frequência e o aspecto violento que, eventualmente, caracterizam, na opinião dos alunos, os dois problemas investigados. Assim, buscamos estabelecer possíveis comparações com as entrevistas feitas com os professores e, no mesmo movimento, traçar o perfil das duas escolas. As informações estão organizadas em tabelas, mostrando as indicações e proporções feitas pelas duas turmas. Os valores dos testes estatísticos utilizados estão descritos no início dos comentários, conforme já enunciamos na introdução deste capítulo.

A tabela 3 apresenta as proporções das indicações feitas sobre as ocorrências de indisciplina e de *bullying*. Além desse dado, são destacadas as indicações quanto à forma como os alunos diferenciam os dois fenômenos.

Tabela 3 – Proporção da percepção dos alunos a respeito da indisciplina e do *bullying*, indicações por turma

Questão	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n=54)	9º ano (n=49)	6º ano (n=45)	9º ano (n=43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Existe INDISCIPLINA em sua escola?	0,94	0,88	0,69	0,74
b. Existe BULLYING em sua escola?	0,96	0,88	0,76	0,88
c. Duas formas de comportamento iguais	0,37	0,30	0,40	0,15
d. Duas formas de comportamento diferentes	0,62	0,73	0,60	0,78
e. A indisciplina e o bullying são igualmente violentos	0,50	0,52	0,73	0,48
f. O bullying é mais violento que a indisciplina	0,67	0,73	0,77	0,67
g. A indisciplina é mais violenta que o bullying	0,06	0,02	0,11	0,05

Atendendo aos objetivos propostos neste estudo, a tabela 3 oferece um quadro geral do modo como as duas turmas percebem as ocorrências de indisciplina e de *bullying*, além da forma como os dois fenômenos são apontados, tomando como critério o aspecto violência. Desse modo, os alunos não somente indicam a frequência com que tais comportamentos se manifestam, mas apontam, na perspectiva de cada um dos fenômenos, qual é mais violento.

De acordo com o teste χ^2 , notamos para esse grupo de questões as seguintes diferenças: para a variável ‘existe indisciplina em sua escola?’ a diferença incide entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 11,27$; gl = 1; $p = 0,001$), indicando proporção maior para a escola Bento II, de 0,94; para a variável ‘existe *bullying* em sua escola?’ ($\chi^2 = 9,26$; gl=1; $p = 0,002$) também observamos a mesma tendência, ou seja, o teste apontou diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas, indicando proporção maior para a escola Bento II, de 0,96. Este dado pode ser tomado como um indicador que sinaliza a ocorrência, em maior proporção, tanto da indisciplina quanto do *bullying* entre os alunos do 6º ano da escola pública. Não obstante, devemos ressaltar que estes dados descrevem a opinião dos estudantes acerca das ocorrências dos dois fenômenos de indisciplina e *bullying* e não a frequência propriamente dita. Com relação à variável que indaga se a indisciplina e o *bullying* são ‘duas formas de comportamentos iguais’, observamos diferença significativa somente no colégio Josias Gomes, entre as turmas de 6º e 9º anos ($\chi^2 = 6,86$; gl=1; $p = 0,009$), apresentando proporção maior para as turmas 6º, de 0,40.

Além disso, os dados mostram que, também entre os alunos, não há unanimidade quanto à compreensão acerca dos dois fenômenos analisados, ainda que a maioria tenda a considerar o *bullying* como distinto e mais violento que a indisciplina. Entretanto, para as questões que indagam acerca das semelhanças ou diferenças entre a indisciplina e o *bullying*, ou se são dois fenômenos igualmente violentos, uma proporção considerável dos estudantes os indicaram como igualmente violentos, fato que apontaria certa semelhança entre os dois fenômenos.

Vale ressaltar ainda que as indicações quanto à frequência da indisciplina e do *bullying* contradizem, em parte, as falas dos educadores do colégio Josias Gomes, especialmente a do diretor, uma vez que, durante as entrevistas, ele apressou-se em dizer que o colégio não apresentava problemas de indisciplina ou *bullying*, mas apenas alguns casos esporádicos. Já os educadores da escola pública, inclusive os gestores, manifestaram posição semelhante à dos estudantes, pois admitiram de forma unânime as ocorrências de indisciplina e *bullying* na escola.

A tabela 3A mostra um agrupamento em seis categorias, as quais representam os exemplos de atos indisciplinados apontados pelas quatro turmas das duas escolas.

Tabela 3A – Proporções de atos indisciplinados apontados pelos alunos, indicações por turma

Categorias	Josias Gomes		Bento II	
	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Agressão verbal entre pares	0,18	0,16	0,15	0,04
b. Agressão física entre pares	0,02	0,02	0,04	0,06
c. Agressão/violência/ <i>bullying</i>	0,20	0,09	0,17	0,24
d. Atos que atrapalham a aula	0,42	0,32	0,70	0,51
e. Incivildades	0,07	0,20	0,13	0,10
f. Incidentes professor-aluno	0,11	0,09	0,20	0,18
g. Incidentes na escola	0,02	0,11	0,07	0,06

Os dados desta tabela foram organizados com base nas respostas livremente atribuídas pelos alunos aos exemplos de indisciplina. A partir dos exemplos indicados, agrupamos estes em categorias a fim de proceder uma análise mais interpretativa dos fenômenos estudados. Nesse sentido, na categoria ‘agressão verbal entre pares’, agrupamos os xingamentos e os atos de ofensas citados pelas turmas, como xingar, caçoar do colega, etc.; na categoria ‘agressão física entre pares’, os exemplos que indicavam agressão física direta, como socos, pontapés, tapas, empurrões etc.; na categoria ‘agressão, violência e *bullying*’, os exemplos vagos ou genéricos que se referiam a brigas, ao próprio *bullying* e à expressão violência; na categoria ‘atos que atrapalham a aula’, todos os incidentes que ocorrem durante a aula, como conversas, brincadeiras, risadas etc.; na categoria ‘incivildades’, os atos que indicam falta de respeito, como gestos obscenos, palavrões etc.; na categoria ‘incidentes professor-aluno’, todos os exemplos que apontam contestação do professor ou de sua autoridade, como desobediência, xingamentos etc., e, por fim, na categoria ‘incidentes na escola’, os atos de vandalismo, de ataques ao patrimônio, de baderna fora da sala de aula, nos corredores ou no recreio.

Conforme o teste χ^2 , constatamos diferença significativa somente para variável ‘atos que atrapalham a aula’. Feitas as comparações entre os dois anos dentro de cada escola e entre as escolas para cada ano, observamos as seguintes diferenças: entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 7,96$; gl = 1; $p = 0,005$) e, entre as turmas de 6º e 9º anos da escola Bento II

($\chi^2 = 4,05$; $gl=1$; $p = 0,044$), indicando as turmas de 6º ano da escola Bento II com proporção mais elevada, de 0,70. Este dado corrobora as entrevistas dos docentes, que apresentaram, em sua maioria, as turmas do 6º ano como as mais indisciplinadas e difíceis de trabalhar. Além disso, o dado sinaliza para os educadores uma questão crucial no processo formativo e que vale a pena retomar. Trata-se da importância atribuída por Adorno (1995a) à formação na primeira infância, inclusive no interior da própria família. Neste caso, podemos pensar que, se essa formação não se efetivou naquela fase, os anos iniciais do ensino fundamental II seriam mais uma oportunidade para retomá-la, pois a educação das crianças ou dos adolescentes, pautada na autoridade, desde que não seja cega e arbitrária, pode, segundo Adorno (1995a), contribuir, inclusive, para o processo de desbarbarização. Nesse sentido, o autor escreve:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais ‘dão uma palmada’ na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização. (p. 167)

Portanto, a educação e os cuidados com as crianças, sejam na primeira, sejam na segunda infância, além de cooperar para o processo de desbarbarização, também contribuem para reduzir os efeitos perversos da pseudoformação (Adorno, 1971).

Ademais, esses dados mostram coerência com os da tabela 3, uma vez que os alunos das duas instituições tendem a não considerar a violência em seus aspectos físicos, verbais ou mesmo o *bullying* como formas de indisciplina. Embora esses exemplos apareçam em proporção menor, o que se destaca nas duas escolas, conforme o entendimento dos alunos, são os atos ou comportamentos que interferem diretamente na dinâmica da aula. Outra tendência que os dados revelam são os exemplos de desrespeito ao professor, de afronta à sua autoridade ou de desobediência, agrupados na categoria relação professor-aluno, que apresentam proporção maior na escola Bento II do que no colégio Josias Gomes, embora a diferença não tenha sido estatisticamente significativa.

A tabela 3B mostra, à semelhança da anterior, o agrupamento em seis categorias que representam os exemplos de atos de *bullying* apontados pelas turmas das duas escolas.

Tabela 3B – Proporções de atos de *bullying* apontados pelos alunos, indicações por turma

Categorias	Josias Gomes		Bento II	
	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Agressão verbal e/ou atitudes ofensivas entre pares	0,64	0,52	0,67	0,63
b. Agressão física entre pares	0,04	0,09	0,04	0,06
c. Agressão/violência (racismo/preconceito)	0,07	0,30	0,06	0,12
d. Atos que atrapalham a aula	0,00	0,00	0,00	0,00
e. Incivilidades	0,00	0,02	0,00	0,00
f. Indisciplina	0,00	0,00	0,00	0,00
g. Incidentes na escola	0,00	0,00	0,00	0,00

Os dados desta tabela foram organizados com base nas respostas atribuídas pelos alunos aos exemplos de *bullying*. A partir das indicações, agrupamos os exemplos em categorias a fim de proceder uma análise mais interpretativa dos fenômenos estudados. Apesar de nenhum exemplo ter sido apontado em algumas categorias, procuramos mantê-las a fim de comparar com os dados da tabela anterior. Dessa forma, na categoria ‘agressão verbal e/ou atitudes ofensivas entre pares’, agrupamos os xingamentos e os atos de ofensas citados pelas turmas, como xingar, caçoar do colega, caluniar, difamar, fazer brincadeiras de mau gosto etc.; na categoria ‘agressão física entre pares’, os exemplos que indicavam agressão física direta, como socos, pontapés, tapas, empurrões etc.; na categoria ‘agressão, violência, racismo e preconceito’, os exemplos vagos ou genéricos que se referiam a brigas, à expressão violência, ao racismo e ao preconceito; na categoria ‘atos que atrapalham a aula’, os incidentes que ocorrem durante a aula, como conversas, brincadeiras, risadas etc.; na categoria ‘incivilidades’, os atos que indicam falta de respeito, como gestos obscenos, palavrões etc.; na categoria ‘indisciplina’, os exemplos que indicam a palavra indisciplina e, por fim, em ‘incidentes na escola’, os exemplos que indicam vandalismo, ataques ao patrimônio, baderna fora da sala de aula, nos corredores ou no recreio.

De acordo com o teste χ^2 , constatamos diferença significativa somente para variável ‘agressão/violência, racismo/preconceito’. Feitas as comparações entre os dois anos dentro de cada escola e entre as escolas para cada ano, observamos as seguintes diferenças: entre as turmas de 9º anos das duas escolas ($\chi^2 = 4,27$; gl=1; $p = 0,039$) e entre as dos 6º e 9º anos do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,90$; gl=1; $p = 0,005$), indicando as turmas de 9º ano deste colégio com proporção mais elevada, cujo valor é igual a 0,30. Esse dado revela, ainda, como tendência, apesar da expressão agressão/violência ter sido considerada, que a questão do

preconceito e das práticas de racismo aparecem de forma mais acentuada nas indicações das turmas do 9º ano. Outro dado igualmente relevante diz respeito à incidência de tal prática ter sido proporcionalmente mais indicada entre os estudantes do colégio particular.

Observamos ainda que, para algumas categorias, não foi atribuído nenhum exemplo como para as categorias (d) atos que atrapalham a aula; (f) indisciplina; (g) incidentes na escola; e, para a categoria (e) incivilidades, notamos apenas uma indicação. Trata-se de um dado expressivo, uma vez que revela como tendência o fato de os estudantes das duas instituições atribuírem ao *bullying* exemplos distintos da indisciplina e com características que remetem ou expressam violência, agressividade e preconceito.

Mais uma vez, os dados da tabela acima corroboram os anteriores, mostrando coerência nas indicações dos alunos das duas escolas, pois, como podemos verificar, as ações que caracterizam o *bullying* dizem respeito às agressões físicas e/ou verbais, bem como às atitudes de preconceito e racismo. Ademais, nesse caso, para a maior parte dos alunos, o *bullying* não foi confundido, identificado ou tomado como uma ação que caracteriza a indisciplina. Os exemplos mais indicados para caracterizar o fenômeno, quer pelos alunos da escola pública, quer pelos alunos da instituição particular, se vinculam aos atos de agressões verbais, como xingamentos, ofensas morais etc, o que também está em conformidade com as indicações feitas pelos gestores e docentes das duas escolas. Conforme vimos, para a maioria dos educadores, as agressões entre pares se manifestam basicamente por meio de xingamentos e apelidos.

No próximo item, abordaremos, especificamente, a questão da indisciplina na visão dos estudantes, procurando explorar a frequência, a forma como ocorre, os momentos da aula em que mais acontece, os perfis dos que mais praticam, os exemplos mais comuns, a forma como os alunos entendem a indisciplina, os problemas decorrentes dela e as punições que, eventualmente, são aplicadas por professores ou pela direção.

7.3 A indisciplina na visão dos alunos

A tabela 4 apresenta as indicações feitas por alunos e alunas das duas turmas sobre os atos de indisciplina que mais ocorrem nas turmas, destacando os principais tipos de comportamentos.

Tabela 4 – Proporções dos atos de indisciplina que mais ocorrem em sala de aula, indicações por turma

Comportamentos	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Conversar durante as explicações do professor	0,81	0,80	0,89	1,00
b. Andar pela sala	0,83	0,92	0,84	0,91
c. Gritar, rir e fazer algazarra	0,85	0,94	0,84	0,93
d. Jogar papéis ou objetos	0,74	0,73	0,71	0,80
e. Chegar atrasado	0,59	0,63	0,67	0,68
f. Sair sem autorização	0,37	0,45	0,20	0,18
g. Mexer com colegas	0,85	0,80	0,69	0,70
h. Desobedecer o professor	0,70	0,65	0,53	0,59
i. Desacatar o professor	0,43	0,55	0,24	0,34
j. Falar palavrões	0,87	0,80	0,80	0,80
k. Danificar objetos da sala de aula	0,65	0,53	0,36	0,30
l. Danificar objetos de colegas.	0,52	0,53	0,42	0,61

Os exemplos ou as ações apresentadas na tabela 4 poderiam ser subdivididas em duas classes: as que denominamos de incidentes leves, com atos considerados mais brandos, como uma brincadeira ou uma conversa despropositada; e os incidentes graves, com os comportamentos mais críticos, como um xingamento, uso de palavrões, desacato e ofensas a colegas e a professores, o que, portanto, pede uma intervenção mais severa ou imediata por parte do educador.

De acordo com o teste χ^2 , observamos, para esse grupo de questões, os seguintes resultados: a) em relação a conversar durante as explicações do professor foi apontada diferença significativa somente entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 10,06$; gl = 1; p = 0,002), indicando proporção maior para as turmas do Josias Gomes, de 1,00; f) em relação a sair sem autorização, o teste também apontou diferença significativa somente entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 7,57$; gl = 1; p = 0,006), com proporção maior para a Bento II, de 0,45; i) quanto a desacatar o professor, a diferença incidiu também entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 4,13$; gl = 1; p = 0,042), mostrando proporção maior para a escola Bento II, de 0,55; k) quanto a danificar objetos da sala de aula, houve diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 8,41$; gl = 1; p = 0,004), evidenciando proporção maior para a Bento II, de 0,65.

O que podemos depreender dessas análises é o fato de que os exemplos considerados menos graves, como andar, gritar, rir, jogar papezinhos ou chegar atrasado, tendem a ser indicados de forma indistinta pelas duas turmas, uma vez que não foram apontadas diferenças

significantes entre elas; contudo, a atitude referente às conversas durante as explicações do professor foi, conforme constatamos por meio do teste estatístico, proporcionalmente mais indicada pelas turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes. Alguns exemplos que remetem a questões de natureza mais grave, como desacatar o docente, sair sem autorização, danificar objetos da sala de aula, foram proporcionalmente mais indicados pelos estudantes da escola Bento II, em especial pelos 9ºs anos.

Desse modo, duas observações podem ser retomadas nessas análises: uma delas é a questão da autoridade, pois conforme as falas de alguns educadores da escola Bento II, há casos de professores que teriam sofrido agressões por parte de determinados alunos, seja por causa da orientação sexual, seja por causa da idade. Outra questão diz respeito à ocorrência da indisciplina na forma de conversas durante as explicações do professor, cuja indicação foi proporcionalmente mais elevada nas turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes. Trata-se, portanto, de exemplos ou de comportamentos que remetem a várias questões já discutidas durante as entrevistas, ou mesmo na parte teórica deste trabalho.

Quanto à indicação das turmas de 9º ano referente às conversas durante as explicações do professor, esta tem se constituído, de fato, em um dos grandes problemas que caracteriza a indisciplina em sua forma mais corriqueira, do mesmo modo que desafiadora, estressante e complexa, pois o aspecto levantado pelos alunos coloca, entre outros elementos, o problema da atenção, da concentração e de posturas que requerem atitudes de escuta e silêncio. Assim, caberia brevemente retomar as críticas dirigidas por Horkheimer e Adorno (1985) à indústria cultural, ou mesmo as reflexões de Adorno (1993) quanto ao tema da atenção, sinalizada como um dos elementos vitais ao processo formativo.

No tocante ao tema da atenção e de sua importância ou função para o processo formativo, Adorno (1993), no aforismo 30 de *Minima moralia*, fala da “*ostentação inimiga da cultura*”. Dada a forma como os indivíduos estão submetidos às pressões da própria sobrevivência e da cultura de massa como um todo, a chamada atenção descontraída é descartada, sendo progressivamente controlada por mecanismos alheios aos processos formativos. Adorno (1993) escreve:

Nenhuma obra de arte, nenhum pensamento tem chance de sobreviver, a menos que encerre uma recusa à falsa riqueza e à ‘produção-de-primeira-classe’, ao filme em cores e à televisão, aos magazines milionários e a Toscanini. Os meios mais antigos, não programados para a produção em massa, adquirem uma nova atualidade: a atualidade do não-capturado e da improvisação. Só eles conseguiriam escapar à frente única entre os trustes e a técnica. (p. 43)

Interpretando a questão da atenção e da desatenção à luz deste aforismo, Rodriguez (2012) observa que: “Os livros não têm mais o aspecto de livros, não evocam o ler, possuem poucas palavras, muitas imagens, quadros, figuras, tudo... menos letras, livros em que as palavras só existem como meros meios de alcançar um fim” (p. 197). Com efeito, é possível depreender, com base nesses comentários, que o processo de desatenção não é um “vício” praticado apenas e voluntariamente pelos estudantes, pois se trata de um comportamento que tende a se tornar hegemônico, inclusive nos próprios professores. A autora faz o seguinte comentário:

As imagens que ocupam cada vez mais espaços nos *slades* e na sala de aula não admitem o reconhecimento da diluição das pausas, das reflexões, dos questionamentos, das falas e, sobretudo, dos silêncios potencialmente geradores de experiência. Pelo contrário, servem para exibir a riqueza inerente à capacidade tecnológica de reproduzir a realidade e, assim, inibir naqueles que com ela se relaciona qualquer sensação de mal-estar pelo enfraquecimento da experiência e da formação. (p. 197)

Como vemos, a questão da “atenção profunda” pode ser tomada como uma exigência da educação formadora, seu oposto são as mídias performáticas que induzem à velocidade e à fugacidade de imagens, objetos e informações, endossando e reproduzindo uma “cultura ou civilização do esquecimento”. Nesse processo, a educação vai sendo gradativamente engolfada, e seus protagonistas vão se desapropriando dos referenciais que balizavam os processos de ensino e aprendizagem, tais como os descritos acima, tornando-se obrigados a repensarem suas práticas, sobretudo no que diz respeito à difícil tarefa de ensinar.

A tabela 5 mostra as autoindicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas sobre a participação em atos de indisciplina.

Tabela 5 – Proporções das autoindicações quanto à prática de indisciplina, por turma e gênero

	Bento II		Josias Gomes	
Você pratica com frequência esses comportamentos?	6º ano (n = 53)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)
Sim	0,28	0,29	0,13	0,41
Você pratica com frequência esses comportamentos?	aluno (n = 43)	aluna (n = 59)	aluno (n = 49)	aluna (n = 40)
Sim	0,19	0,36	0,24	0,30

Os dados da tabela 5 mostram as indicações com que as turmas das duas escolas apontam, para si, a prática dos comportamentos descritos na tabela anterior (Tabela 4). Também para essa variável foi aplicado o teste χ^2 , a fim de verificar o grau de dependência entre a variável e os grupos estudados. Neste caso, o teste mostrou diferença significativa na

comparação entre os anos, mas não entre os sexos. Feitas as comparações entre os grupos, constatamos diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 8,59$; $gl = 1$; $p = 0,003$), revelando proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,41. Com isso, observamos que o autoreconhecimento quanto à prática dos comportamentos citados na tabela 4, ou seja, de indisciplina, é proporcionalmente maior entre os estudantes das turmas mais adiantadas, especialmente pelas do colégio Josias Gomes, conforme aponta o teste estatístico. Já nas turmas menos adiantadas, ou seja, nos 6ºs anos, esse reconhecimento tende a ser menor. Considerando a mesma questão, mas conforme o gênero, é possível notar que, apesar de as meninas se autoreconhecerem como mais indisciplinadas em comparação aos meninos, o teste não apontou diferença estatisticamente significativa.

A tabela 6 apresenta as autoindicações feitas por alunos e alunas das duas turmas sobre a percepção desses atores a respeito do comportamento disciplinado, indagando os alunos se eles próprios se consideram disciplinados.

Tabela 6 – Medianas das autoindicações quanto à disciplina, indicações por turma e gênero

	Bento II		Josias Gomes	
Você se considera um(a) aluno(a) disciplinado(a)?	6º ano (n = 52)	9º ano (n = 47)	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)
Mediana	1	1	2	2
Você se considera um(a) aluno(a) disciplinado(a)?	aluno (n = 42)	aluna (n = 57)	aluno (n = 49)	aluna (n = 40)
Mediana	1	1	2	2

Os dados da tabela 6 mostram, de forma invertida, a mesma questão apresentada na anterior procurando identificar a autoavaliação dos alunos quanto à disciplina. Dessa forma, as questões expostas na tabela também foram comparadas com as variáveis turma e sexo. Foi utilizada a prova estatística de *Kruskall Wallis*, cujos valores indicaram diferenças significantes entre as turmas ($\chi^2_{(3)} = 15,541$; $p = 0,001$).

Feitas as comparações específicas entre as turmas, o teste de Man-Whitney evidenciou diferenças significantes entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($Z = 3,857$; $p < 0,001$), com escores maiores para as turmas de 6º do Josias Gomes e, entre as turmas de 9º ano das duas escolas, ($Z = 2,683$; $p = 0,044$) com escores maiores também para as turmas do colégio Josias Gomes.

Na comparação entre os sexos, conforme o teste de Kruskal Wallis, também foi apontada diferença significativa ($\chi^2_{(3)} = 9,935$; $p = 0,017$). Procedendo as comparações

específicas entre os pares, a diferença incidiu entre os meninos das duas escolas ($Z = 2,046$; $p = 0,035$), com escores maiores para os do colégio Josias Gomes, e entre as meninas das duas escolas com escores maiores também para as do colégio Josias Gomes.

Nesse sentido, algumas questões teóricas podem ser recolocadas, uma vez que já foram objetos de análise neste trabalho. Uma delas diz respeito à importância que os educadores devem atribuir à questão da formação, tal como sugerida por Adorno (1995a). Se os dados acima indicam como tendência uma contradição ou um descompasso entre a fala dos docentes e as concepções dos alunos, em particular os dos 6^{os} anos quanto ao fato de serem as turmas mais indisciplinadas, eles mostram que um trabalho poderia ser realizado já no início do ensino fundamental.

Cabe salientar que os educadores não devem descartar a disciplina e o exercício da autoridade, mas refletir junto com os alunos sobre a importância disso na formação do indivíduo, pois, como nos indica Horkheimer (1963), a educação deve rejeitar quaisquer práticas que se baseiam na repressão, na dominação ou na servidão, subjacentes a todo o processo civilizatório. Nessa perspectiva, o autor postula a ideia da “amplitude de experiência” como a *via régia* por meio da qual os indivíduos podem se “opor a uma educação para a identificação perversa com o todo social, ou, em termos frankfurtianos, que se identifica com a mimese repressora, reproduzindo a insensibilidade e o enrijecimento dos sujeitos (Divino, 2001, p. 344).

Com efeito, a ideia não é culpar os professores, tampouco os adolescentes, pelo problema da indisciplina ou da violência, mas procurar refletir sobre os mecanismos que direta ou indiretamente influenciam na ocorrência desses fenômenos. Para os professores, muitos desafios são colocados, sobretudo no atual contexto histórico marcado por novas transformações que não poupam nem mesmos as crianças. A esse respeito, Sibilia (2012) escreve:

Todas essas práticas e crenças que se conjugam na moral contemporânea fazem parte do declínio da infância como um fenômeno de nossa época. Em lugar daquela meninice moderna, protegida e resguardada institucionalmente por sua fragilidade e incompletude, o consumismo exige dos jovens atuais uma quantidade transbordante e hiperativa de gestos e informações que fazem implodir os velhos escalões familiares. (p. 113)

Com base nas colocações acima, observamos que nem mesmo os pais ou os professores estão imunes ao processo regressivo imposto pelos mecanismos de consumo, informação ou propaganda, uma vez que a infantilização é uma tendência que atinge a todos, inclusive os adultos. Se os “velhos escalões familiares” são implodidos, como salienta a

autora, cremos que os escalões escolares também tendem a acompanhar o mesmo fenómeno. Justamente por isso, entendemos que diferentes esforços podem e devem ser mobilizados na perspectiva de se compreender a indisciplina escolar. Esses esforços devem reunir desde a reflexão crítica em torno dos mecanismos que fomentam a pseudoformação (Adorno, 1971), a servidão e a adesão do indivíduo às formas de dominação até as ações internas à instituição de ensino, que consistem em repensar a dinâmica escolar, a sala de aula e o trabalho docente.

A tabela 7 apresenta as autoindicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas quanto à percepção do aspecto prejudicial da indisciplina para o aprendizado.

Tabela 7 – Medianas sobre o aspecto prejudicial da indisciplina quanto ao aprendizado, indicações por turma e gênero

A indisciplina atrapalha o seu aprendizado?	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 47)	9º ano (n = 44)	6º ano (n = 44)	9º ano (n = 44)
Mediana	2	2	3	2
A indisciplina atrapalha o seu aprendizado?	aluno (n = 38)	aluna (n = 53)	aluno (n = 48)	aluna (n = 40)
	2	2	3	2

Os dados da tabela 7 mostram que os estudantes das turmas de 6º e 9º anos das duas escolas tendem a considerar a indisciplina prejudicial aos seus aprendizados, da mesma forma que meninas e meninos. De acordo com o teste de *Kruskal Wallis*, não houve diferença significativa entre os grupos analisados. Isso revela que, para as duas turmas e para ambos os sexos, a indisciplina é indicada como tendencialmente negativa e prejudicial ao processo de aprendizagem. Portanto, na opinião dos estudantes, a formação ou o aprendizado da turma tem relação com a questão levantada. Sem dúvida, o papel da escola e o do professor são fundamentais para a compreensão do problema e para a intervenção e atuação nos cenários de indisciplina. No entanto, esse processo de compreensão não deve ocorrer de forma neutra ou isolada, sem atentarmos para o modelo de sociedade e, consequentemente, de cultura e temporalidade no qual nossa escola está inserida.

A tabela 8 apresenta as indicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas quanto à percepção da ocorrência da indisciplina, indagando com que frequência ocorre nas turmas.

Tabela 8 – Medianas sobre à ocorrência da indisciplina, indicação por turma

Com que frequência a indisciplina ocorre em sua turma?	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 48)	9º ano (n = 43)	6º ano (n = 44)	9º ano (n = 44)
Mediana	2	2	2	2
Com que frequência a indisciplina ocorre em sua turma?	aluno (n = 40)	aluna (n = 51)	aluno (n = 48)	aluna (n = 40)
	Mediana	2	2	2

Os dados da tabela 8 revelam certo grau de semelhança entre as duas instituições no que diz respeito à opinião dos alunos sobre a frequência com que a indisciplina ocorre em suas turmas. Neste caso, o teste de *Kruskal Wallis* também não apontou diferença significativa entre os grupos. Se observarmos atentamente, notaremos que essas indicações também acompanham as anteriores, revelando uma percepção semelhante entre alunos e alunas das duas escolas sobre a ocorrência da indisciplina e o fator prejudicial que ela representa para o aprendizado do estudante.

Podemos ainda perceber, com base nos dados apresentados, forte relação com o que foi relatado pelos docentes, sobretudo pelas professoras de português, educação física e matemática do colégio Josias Gomes, e por praticamente todo o corpo docente e pelos gestores da escola Bento II, que consideraram em suas falas as ocorrências de indisciplina como um problema constante na instituição.

Os dados apenas reforçam o que a maioria dos estudos acerca da indisciplina escolar tem colocado a respeito do fenômeno, como detalhamos na introdução da tese, ou seja, sua incidência ocorre de forma semelhante quer na escola pública, quer na instituição particular. Além disso, a própria percepção dos alunos sobre a ocorrência da indisciplina e sua frequência é, inclusive, bastante parecida nas duas instituições.

Outro dado que, talvez, não seja tão controverso com relação à indisciplina escolar diz respeito justamente à maioria dos estudos apontá-la, conforme já salientamos em outro momento, como prejudicial para o desenvolvimento do ensino, bem como para o aprendizado da turma, sendo estas as principais queixas dos professores e, como vimos na tabela anterior, dos próprios alunos. Nesse sentido, vários estudos desenvolvidos pelos autores (Amado, 2000; Amado & Freire, 2002; Aquino, 1996; Estrela, 1986, 1992, 2005; Garcia, 2006; Vasconcellos, 2009) fazem referência a essas questões.

A tabela 9 apresenta as indicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas quanto à prática da indisciplina, considerando o sexo dos colegas.

Tabela 9 – Proporções das indicações feitas sobre a prática da indisciplina quanto ao sexo, indicações por turma e gênero

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 53)	9º ano (n = 48)	6º ano (n = 44)	9º ano (n = 44)
Aluno	0,87	0,77	0,75	0,70
Aluna	0,06	0,13	0,20	0,18
Ambos	0,08	0,10	0,05	0,11
	Aluno (n=42)	Aluna (n=59)	Aluno (n=48)	Aluna (n=40)
Aluno	0,64	0,95	0,69	0,78
Aluna	0,17	0,03	0,23	0,15
Ambos	0,19	0,02	0,08	0,08

Levando em consideração as indicações feitas pelas turmas, o teste χ^2 não mostrou diferença significativa entre elas, ou seja, quer na instituição pública, quer na instituição particular, os meninos são indicados como os mais indisciplinados de acordo com a concepção geral dos próprios estudantes. Este fato também pôde ser constatado nas entrevistas com os educadores, uma vez que a maior parte dos exemplos diz respeito aos meninos. Trata-se de outro dado interessante, pois, apesar de as meninas se reconhecerem como indisciplinadas em proporção maior que os meninos (autoindicações), embora o teste estatístico não tenha apontado diferença significativa, quando se trata de apontar quem mais pratica a indisciplina, as indicações recaem de forma majoritária sobre os meninos.

Por outro lado, na comparação entre os sexos, foi apontada diferença significativa entre os dois sexos da escola Bento II ($\chi^2 = 16,614$; gl = 2; $p < 0,001$), com proporção maior de meninas indicando os meninos como os mais indisciplinados, de 0,95, e entre as meninas da escola Bento II e os meninos do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 13,666$; gl = 2; $p = 0,001$), indicando a mesma diferença, ou seja, as meninas apontando os meninos como mais indisciplinados. O sexo feminino da escola Josias Gomes também apresentou maior proporção de indicações com relação ao sexo masculino das duas escolas, porém, sem significância estatística.

A tabela 10 apresenta as indicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas quanto à forma como a indisciplina é praticada, considerando o aspecto individual e em grupo.

Tabela 10 – Proporção quanto à forma como a indisciplina ocorre, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 48)	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)
Individualmente	0,33	0,19	0,42	0,09
Em grupo	0,65	0,79	0,51	0,84
Ambos	0,02	0,02	0,07	0,07

Os dados da tabela 10 mostram as proporções atribuídas pelas turmas quanto à forma como a indisciplina ocorre. Podemos interpretar a variável individual e a variável em grupo de duas maneiras: na primeira forma, a individual, trata-se de atos manifestados apenas por alguns alunos de forma isolada. Já a indisciplina em grupo se expressa em comportamentos manifestados por dois ou mais alunos que se unem em determinados espaços da sala de aula, promovendo a chamada “desordem”. Entretanto, o aspecto em grupo também pode ser entendido como uma ocorrência geral da turma, isto é, tratar-se-ia de um problema que envolveria praticamente todos os alunos da classe. Neste caso, a indicação “em grupo” em maior proporção do que a “individual” pode significar um atributo que remete à maior incidência de comportamentos indisciplinados.

De acordo com o teste χ^2 , constatamos diferença significativa apenas entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 13,04$; gl = 2; $p = 0,001$), indicando proporção maior para a ocorrência ‘em grupo’ para as turmas do 9º ano, de 0,84, e proporção maior para a ocorrência ‘individualmente’ para as turmas do 6º ano, de 0,42. Por outro lado, as duas escolas tendem à semelhança, isto é, a indisciplina praticada, tanto em grupo quanto na forma individual, não apresenta diferença significativa entre as turmas analisadas.

De modo geral, esses dados também corroboram em parte o que foi relatado por alguns educadores, especialmente pela docente de Arte do colégio Josias Gomes, pela coordenação e por alguns professores da escola pública. Em seus depoimentos, eles afirmaram o peso que determinadas lideranças exercem sobre o grupo, os chamados “famosinhos”, expressão empregada para se referir aos alunos mais populares. Nesse aspecto, são conhecidas as considerações de Adorno (1995a), com base em Freud, acerca da formação dos grupos e do papel preponderante, exercido pelo líder, sobre a consciência e a ação de seus membros. Esse fato os autoriza à adesão cega às ordens prescritas pelo líder, dado o grau de fascínio a que estão submetidos. O grande problema consiste em que, por meio desse mecanismo, a capacidade de reflexão, de responsabilização e de autonomia, condições vitais para o exercício da ética e da liberdade, são postas em questão. Nesse sentido, refletindo sobre

o processo de fragilização do indivíduo e de sua desapareição no contexto da sociedade de massas, Le Bon, de acordo com Freud (2011), afirmaria:

Portanto, evanescimento da personalidade consciente, predominância da personalidade inconsciente, orientação por via de sugestão e de contágio dos sentimentos e das ideias num mesmo sentido, tendência a transformar imediatamente em atos as ideias sugeridas, tais são as principais características do indivíduo na massa. Ele não é mais ele mesmo, mas um autômato cuja vontade se tornou impotente para guiá-lo. (Le Bon, 1912, p. 23, citado por Freud, 2011)

A tabela 11 apresenta as indicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas quanto aos momentos da aula em que os atos de indisciplina mais ocorrem.

Tabela 11 – Proporções de momentos da aula em que mais ocorrem atos de indisciplina, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 48)	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. No início, durante a chamada	0,22	0,46	0,11	0,11
b. Enquanto o professor explica a matéria	0,54	0,38	0,29	0,30
c. Durante atividades em grupo	0,22	0,48	0,29	0,32
d. Enquanto o professor escreve na lousa	0,48	0,42	0,42	0,34
e. Durante todo o período de aula	0,48	0,48	0,29	0,59

Nas comparações entre as duas turmas dentro de cada escola e entre as escolas para cada turma, os testes apontaram as seguintes diferenças no que diz respeito a ocorrência de atos de indisciplina: a) no início, durante a chamada, houve diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 6,37$; gl = 1; p = 0,012) e entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 13,16$; gl = 1; p = 0,001), indicando proporção maior para a Bento II nas turmas de 9º ano, de 0,46; b) enquanto o professor explica a matéria, o teste mostrou diferença significativa somente entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 6,19$; gl = 1; p = 0,013), evidenciando uma proporção maior para a escola Bento II, de 0,54; c) durante atividades em grupo, o teste mostrou diferença significativa somente entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 7,44$; gl = 1; p = 0,006), apontando proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,48; e) durante todo o período de aula, foi apontada diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 8,24$, gl=1; p = 0,004), indicando proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,59.

Das variáveis descritas acima duas apresentam, conforme o teste χ^2 , diferenças significantes entre as escolas: ‘no início, durante a chamada’ e ‘enquanto o professor explica a matéria’; para as demais, incluindo a primeira – ‘no início, durante a chamada’ -, as diferenças incidem entre as turmas com predomínio de indicações dos 9^{os} anos da escola Bento II. Lembramos ainda que para a variável ‘enquanto o professor explica a matéria’, a diferença incidiu entre as turmas de 6^o ano das duas escolas, com proporção maior, também para Bento II.

A tabela 12 apresenta as indicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas quanto às atitudes adotadas pelo professor quando ocorrem atos de indisciplina em sala de aula.

Tabela 12 – Proporções das atitudes do docente quando ocorrem atos de indisciplina, indicações por turma e gênero

(Quando ocorre indisciplina, qual a atitude mais frequente do professor?)

	Bento II		Josias Gomes	
	6 ^o ano (n = 54)	9 ^o ano (n = 49)	6 ^o ano (n = 45)	9 ^o ano (n = 44)
Atitudes mais brandas	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Ignora o fato	0,24	0,35	0,02	0,25
b. Dialoga com os envolvidos	0,46	0,45	0,53	0,66
c. Adverte verbalmente	0,50	0,33	0,40	0,50
d. Ameaça com punições	0,50	0,24	0,31	0,39
Atitudes mais severas				
e. Manda bilhete para os pais	0,65	0,18	0,38	0,16
f. Adverte verbalmente e registra no livro de ocorrências	0,80	0,65	0,60	0,39
g. Expulsa da sala de aula	0,69	0,69	0,29	0,45
h. Manda chamar a direção ou coordenação	0,76	0,59	0,44	0,55

Os dados da tabela 12 ilustram mais um aspecto que tem relação direta com a temática em estudo. Nela, observamos as proporções, indicadas pelas turmas, das atitudes tomadas pelo professor quando ocorrem atos de indisciplina. Conforme vemos, a tabela foi organizada em duas classes: na parte superior foram agrupadas as atitudes consideradas mais leves ou brandas, isto é, aquelas contra as quais houve tão somente advertências verbais ou a atitude de “vista grossa” por parte do professor; na parte inferior, foram agrupadas as atitudes mais severas, ou seja, aquelas que, além da advertência verbal, foram punidas com o registro da ocorrência, a expulsão e a intervenção dos pais e da direção.

De acordo com os resultados do teste estatístico, observamos diferença significativa na maioria das variáveis referentes às atitudes mais severas, com $p < 0,05$. Realizando comparações específicas entre as escolas e as turmas, constatamos as seguintes diferenças:

Atitudes consideradas leves ou brandas

a) com relação a ignorar o fato, foi constatada diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 9,90$; $gl = 1$; $p = 0,002$) e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 9,65$; $gl=1$; $p = 0,002$), indicando proporção muito menor para as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, de 0,02. Este dado mostra que uma pequena proporção de alunos das turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes acredita que os docentes tendem a ignorar as ações de indisciplina; d) em relação à ameaça com punições, o teste mostrou diferença significativa somente entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 7,11$; $gl = 1$; $p = 0,011$), revelando proporção maior para as do 6º ano, de 0,50.

As atitudes de ameaça com punição aos atos de indisciplina são, portanto, proporcionalmente mais indicadas pelas turmas de 6º ano da escola Bento II. Esse fato também ratifica as posições expressas pelos educadores durante as entrevistas, conforme exemplifica o relato da coordenadora, que admitiu fazer uso de “chantagens” ou ameaças, como retirar a aula de educação física, a fim de corrigir, punir ou resolver problemas relacionados aos atos de indisciplina. Além desse dado, foi relatado pelos gestores, principalmente pelos da escola Bento II, que a ação de suspender o aluno das atividades escolares também é adotada como uma das estratégias para se corrigir as ocorrências de *bullying* ou de indisciplina.

São justamente essas práticas, sobretudo quando adotadas e aplicadas de forma unilateral e meramente punitiva ou com fins de ameaça, que impedem a formação de uma personalidade sólida ou de um caráter formado na honestidade, na confiança e na responsabilidade. Essas práticas, então, se tornam propícias a adoções de máscaras. A este respeito, Horkheimer (1963) salienta que:

A educação, seja na família, na escola ou do mundo exterior, parece fornecer ao indivíduo uma série de máscaras mais do que uma personalidade sólida e integrada. O indivíduo é uma pessoa no cabeleireiro, outra numa entrevista; esposo e pai carinhoso no lar, homem de negócios frio, calculista e imprudente . . . A criança aprende quase instintivamente que em determinadas situações requerem determinados valores e, em outras, outros. Um menino se inicia na técnica das máscaras quando percebe que vale a pena dar ao professor uma resposta diferente do que poderia dar ao pai ou ao treinador de futebol.⁵⁶ (p. 143)

Atitudes consideradas mais severas

e) quanto a mandar bilhete para os pais, o teste indicou diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($x^2 = 22,65$; $gl = 1$; $p < 0,001$), com proporção maior para as turmas do 6º ano, de 0,65. Constatamos, ainda, diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($x^2 = 5,40$; $gl = 1$; $p = 0,020$), indicando proporção maior também para as turmas do 6º ano, de 0,38 e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($x^2 = 7,19$; $gl = 1$; $p = 0,007$), indicando proporção maior para a escola Bento II, de 0,65. É fácil notar que a prática de encaminhar bilhetes aos pais também tende a ocorrer mais nos anos iniciais do ensino fundamental II, especialmente nas turmas de 6º ano da escola Bento II; f) quanto a advertir verbalmente e registrar no livro de ocorrências, o teste apontou diferença significativa somente entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($x^2 = 6,61$; $gl=1$; $p = 0,010$), com proporção maior também para Bento II, de 0,65. Assim, fica claro que as advertências com registro no livro de ocorrências é uma prática que, embora ocorra nas duas instituições, tende a ser proporcionalmente mais aplicada na escola Bento II, conforme a opinião das turmas de 9º ano.

g) quanto a ser expulso da sala de aula, também houve diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($x^2 = 15,42$; $gl = 1$; $p < 0,001$), com proporção maior para a Bento II, de 0,69 e entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($x^2 = 5,45$; $gl=1$; $p = 0,020$), indicando proporção maior também para a escola Bento II, de 0,69. Dessa forma, verificamos que as atitudes relacionadas à expulsão do aluno da sala de aula também são proporcionalmente maiores na escola Bento II, de acordo com a opinião das duas turmas.

h) no que diz respeito a mandar chamar a direção ou a coordenação, o teste assinalou diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($x^2 = 10,29$; $gl=1$; $p = 0,001$),

⁵⁶ La educación, tanto si se imparte en la familia, en la escuela como en el mundo exterior, parece suministrar al individuo una serie de máscaras más que una personalidad sólida integrada. El individuo es una persona en la peluquería, otra en una entrevista; esposo y padre cariñoso en el hogar, hombre de negocios frío, calculador y desconsiderado. . . . El niño aprende casi instintivamente que unas situaciones requieren unos valores y otras otros. Un muchacho se inicia en la técnica de las máscaras cuando comprende que vale la pena dar al maestro una respuesta diferente de la que podría dar a su padre o al entrenador de fútbol. (p. 143).

indicando proporção maior para a Bento II, de 0,76. A atitude de encaminhar ou solicitar a presença da direção ou coordenação, a fim de intervir nos problemas de indisciplina é, portanto, proporcionalmente mais elevada também na escola Bento II, especialmente na opinião das turmas de 6º ano.

Fica claro, por meio das análises acima que, embora as duas instituições lancem mão das punições citadas, a adoção de tais práticas é proporcionalmente superior na escola pública em relação ao colégio particular. Outro tema bastante polêmico nas discussões acerca da indisciplina diz respeito justamente à questão das punições. Criticá-las não equivale, obviamente, a abrir mão das ações corretivas, pois a interiorização de regras, de respeito e de responsabilidade só se torna efetiva quando os indivíduos aprendem a responder pelos seus atos. O que devemos criticar é o aspecto unilateral das punições, ou seja, de práticas que se baseiam unicamente no princípio corretivo ou punitivo, abrindo mão de outras formas pautadas no diálogo e em medidas de natureza preventiva.

A tabela 13 apresenta as indicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas quanto a possíveis atos de agressão cometidos contra professores.

Tabela 13 – Proporções dos atos de agressão contra professores, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Você já presenciou algum professor da escola ser agredido?	0,76	0,53	0,40	0,39
b. Com xingamentos	0,48	0,47	0,04	0,20
c. Com risos e deboches	0,57	0,43	0,22	0,36
d. Com agressão física	0,26	0,08	0,07	0,02
e. Com apelidos	0,57	0,37	0,07	0,23
f. Ignorando suas orientações	0,39	0,27	0,20	0,18

De acordo com os dados da tabela 13, o teste χ^2 apontou diferença significativa na maior parte das questões. Nas comparações realizadas entre os dois anos dentro de cada escola e entre as escolas para cada ano, constatamos as seguintes diferenças:

a) quanto a questão ‘você já presenciou algum professor da escola ser agredido?’, houve diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 5,91$; gl = 1; $p = 0,015$) e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 13,16$; gl = 1; $p < 0,001$), indicando proporção maior para as turmas de 6º ano da escola Bento II, de 0,76.

b) com relação aos xingamentos, o teste mostrou diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 5,26$; gl = 1; $p = 0,022$), com proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,20, e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 23,11$; gl = 1; $p < 0,001$), com proporção maior para a escola Bento II, de 0,48. A mesma diferença também foi verificada entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 7,20$; gl = 1; $p = 0,007$), apontando proporção maior para a escola Bento II, de 0,47.

c) com relação a risos e deboches, houve diferença significativa somente entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 12,52$, gl = 1; $p < 0,001$), evidenciando proporção maior para a escola Bento II, de 0,57.

d) com relação à agressão física, houve diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 5,62$; gl = 1; $p = 0,018$) e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 6,40$; gl = 1; $p = 0,011$), indicando proporção maior para a escola Bento II, de 0,26.

e) com relação a apelidos, o teste também apontou diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 28,03$; gl = 1; $p < 0,001$), com proporção maior para a escola Bento II, de 0,57, e menor para as turmas de 6º do colégio Josias Gomes, de 0,07.

Com base na análise estatística apresentada acima e com o auxílio das proporções indicadas na tabela, é possível notar que os estudantes da escola Bento II, especialmente as turmas de 6º ano, afirmam presenciar mais agressões contra professores do que as do colégio Josias Gomes. Nesse sentido, os dados confirmam algumas questões tratadas nas entrevistas pelos próprios docentes e gestores, que relataram casos de agressões sofridas por alguns professores, inclusive com xingamentos, apelidos, risos ou deboches. Neste caso, lembramos os depoimentos da docente de português e da coordenadora pedagógica da escola Bento II que, inclusive, citaram exemplos de professores que teriam recebido ofensas, seja com xingamentos, seja com apelidos ou deboches.

Cabe acentuar que, em se tratando de agressões, violência ou *bullying*, o repúdio deve ser imediato e, além disso, as formas para combater tais ações devem ser tomadas em quaisquer contextos. No tocante às agressões dirigidas aos adultos, o primeiro passo consiste em compreender as possíveis circunstâncias nas quais um docente pode se tornar alvo de agressões.

Relatando sobre a violência praticada contra adultos ou dirigida a professores em estabelecimentos educacionais no mundo, particularmente na Inglaterra, Blaya (2006) comenta que a probabilidade de um docente ser vítima “aumenta quando um adulto tenta dominar ou conter fisicamente um aluno (em caso de indisciplina ou de crise por parte deste último), excluir da sala de aula um aluno desobediente ou repreendê-lo” (p. 63). A autora conclui que, embora a violência física contra os docentes seja algo raro na escola, outras atitudes, tais como os empurrões, os atos de humilhação e as ofensas morais, já fazem parte do cotidiano escolar. A autora cita também casos de *bullying* cometidos contra docentes, inclusive várias vezes por semana, e acrescenta que “os efeitos cumulativos dos comportamentos perturbadores fazem parte do cotidiano e são uma fonte de estresse crônico entre os docentes” (p. 64).

Nesse sentido, cabe questionar mais uma vez o papel que a autoridade ocupa na sociedade contemporânea, bem como a carência de modelos ou referenciais que orientem o indivíduo nas ações e no pensamento, pois: “a rebelião da juventude depende provavelmente, em muitos casos, da inexistência de um pai ou de outra pessoa a quem se possa imitar”⁵⁷ (Horkheimer, 1963, p. 79). A carência de pessoas que se poderia imitar, ou de pessoas investidas de autoridade “se relaciona com as mudanças sociais, com o fato de que hoje não é necessário seguir os passos de uma pessoa de mais idade”⁵⁸ (Horkheimer, 1963, p. 79). No contexto escolar, o professor também deixa de ser uma referência, convertendo-se em uma figura anacrônica perante os novos modelos de identificação que se impõem de modo frequentemente alheios aos ideais formativos.

A tabela 14 apresenta as indicações feitas por alunos e alunas das turmas das duas escolas sobre os perfis dos colegas que mais cometem atos de indisciplina.

⁵⁷ La rebelión de la juventud depende probablemente en muchos casos del hecho de que no hay un padre o alguna otra persona querida a la que se pueda imitar (p. 79).

⁵⁸ La falta de personas de autoridad se relaciona con los cambios sociales, con el hecho de que hoy ya no es necesario seguir las pisadas de una persona de más edad (p. 79).

Tabela 14 – Proporções das características de alunos(as) que mais cometem atos de indisciplina, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Os (as) repetentes de séries anteriores	0,63	0,57	0,22	0,39
b. Os (as) que se destacam nas aulas de educação física	0,31	0,37	0,24	0,30
c. Os (as) que não se destacam nas aulas de educação física	0,19	0,06	0,11	0,11
d. Os (as) que sempre tiram boas notas	0,15	0,12	0,09	0,09
e. Os (as) que sempre tiram más notas	0,63	0,65	0,62	0,86
f. Os (as) mais tímidos (as)	0,17	0,02	0,02	0,11
g. Os (as) mais extrovertidos (as)	0,46	0,65	0,62	0,64
h. Os meninos valentões e brigões	0,70	0,61	0,60	0,39
i. As meninas valentonas e brionas	0,48	0,33	0,24	0,18
j. Os garotos mais paquerados pelas meninas	0,31	0,22	0,18	0,18
k. As meninas mais paqueradas pelos garotos	0,35	0,16	0,09	0,18

Com base nas proporções descritas na tabela 14, o teste χ^2 apontou diferença significativa para algumas variáveis. Dessa forma, feitas as comparações entre os dois anos dentro de cada escola e entre as escolas para cada ano, verificamos as seguintes diferenças:

a) quanto aos (as) repetentes de séries anteriores, a diferença apontada foi entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 16,50$; gl = 1; $p < 0,001$), indicando proporção maior para a escola Bento-II, de 0,63.

e) em relação aos (as) que sempre tiram más notas, a diferença encontrada foi entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 6,77$; gl = 1; $p = 0,009$) e entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 5,52$; gl = 1; $p = 0,019$), com proporção maior para as turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes, de 0,86.

f) em relação aos (as) mais tímidos (as), a diferença constatada foi entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 6,27$; gl = 1; $p = 0,012$) e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 5,64$; gl = 1; $p = 0,018$), com proporção maior para os 6ºs anos da escola Bento II, de 0,17.

h) quanto aos meninos valentões e brigões, o teste mostrou diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,03$; gl = 1; $p = 0,044$), com proporção maior para as turmas do 6º ano, de 0,60, e entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 4,73$; gl = 1; $p = 0,030$), apontando proporção maior para a escola Bento II, de 0,61.

i) em relação às meninas valentonas e brigonas, também houve diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 16,50$; $gl = 1$; $p < 0,001$), indicando proporção maior para a escola Bento II, de 0,48.

k) quanto às meninas mais paqueradas pelos garotos, houve diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 4,72$; $gl = 1$; $p = 0,030$) e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 9,52$; $gl = 1$; $p = 0,002$), com proporção maior para as turmas de 6º ano da escola Bento II, de 0,35.

Desse modo, se agruparmos o perfil relacionado à repetência com o perfil dos(das) que sempre tiram más notas, ou seja, características que remetem ao desempenho acadêmico, observamos que: 1) quanto à repetência, as turmas de 6º ano da escola Bento II diferem das turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, uma vez que as indicações daquelas turmas para este perfil foram estatisticamente significantes; 2) quanto ao desempenho em avaliações, como más notas, as turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes apresentam indicações proporcionalmente maiores para este perfil, sobretudo se comparadas com as turmas do 6º ano do mesmo colégio ou com as turmas de 9º ano da escola Bento II.

Considerando o perfil que remete à timidez notamos que apenas as turmas de 6º ano da escola Bento II tendem a considerá-lo como uma característica de alunos ou alunas que mais cometem atos de indisciplina, pois embora as indicações para esse perfil estejam entre as menores, a diferença foi apontada, seja em relação às turmas de 9º ano, seja em relação às turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes.

Para os perfis que se associam à valentia e às brigas, isto é, ações que indicam práticas de agressão, percebemos que: 1) no caso dos meninos, as diferenças incidem tanto entre as turmas do colégio Josias Gomes, com indicações proporcionalmente maiores nos 6ºs anos, quanto entre as turmas de 9º ano das duas escolas, com proporção maior para as da escola Bento II; 2) no caso das meninas, as diferenças incidem somente entre os 6ºs anos das duas escolas, com proporção maior para a escola Bento II.

Outra diferença significativa apontada diz respeito ao perfil relacionado às meninas mais paqueradas pelos garotos. Nesse caso, as turmas de 6º ano da escola Bento II indicaram esse perfil em proporção maior que as demais.

Com base nessas análises, notamos, ainda, que, quando comparados entre si, os alunos da escola pública, em especial os dos 6ºs anos, tendem a reconhecer nos colegas repetentes, nos meninos valentões e brigões, nas meninas valentonas e brigonas, nas que são mais paqueradas, os (as) que mais cometem ações de indisciplina na escola. Já as turmas dos 9ºs

anos, especialmente as do colégio Josias Gomes, tendem a reconhecer nos estudantes que sempre tiram más notas aqueles que mais cometem atos de indisciplina.

Tomando as considerações feitas pelos docentes acerca das características de alunos considerados mais indisciplinados, é possível aproximar alguns aspectos destas com algumas indicações apontadas pelos estudantes, sobretudo com a questão do desempenho acadêmico e, no caso da escola Bento II, com a questão da repetência escolar, ou seja, alunos com “atraso acadêmico”, que foram apontados pelo diretor e pelo docente de matemática como os que mais causariam problemas de indisciplina.

Outro dado que podemos depreender a partir de uma análise mais descritiva, salvo as diferenças já assinaladas, diz respeito à tendência das indicações de algumas variáveis serem proporcionalmente apontadas de forma homogênea pelos estudantes das duas instituições. Este dado, inclusive, também corrobora alguns aspectos salientados pelos docentes em seus relatos acerca dos perfis dos alunos considerados indisciplinados. Nesse sentido, as questões de repetência, de fraco rendimento acadêmico - com alunos que sempre tiram más notas, conforme já salientamos acima -, do aspecto que remete à extroversão, valentia e brigas, sobretudo por parte de meninos, também foram apontadas de forma elevada quer pela escola pública, quer pelo colégio particular.

Além disso, outro dado que se destaca, embora não tenha sido estatisticamente significativo, envolve as indicações referentes ao desempenho na educação física. Apesar desta variável ter sido proporcionalmente menos indicada com relação às quatro primeiras, é fato que, além de ter sido apontada de forma considerável pelos estudantes, compondo as cinco mais citadas, as indicações em torno dessa variável apresentam-se de forma tendencialmente homogênea nas duas escolas. Vale destacar, entretanto, que se compararmos este dado com as indicações dos educadores, este torna-se dissonante, uma vez que o desempenho em atividades esportivas, ou seja, na educação física, foi apontado pela maioria dos docentes, e até mesmo por gestores das duas instituições, como um dos aspectos que caracterizam o perfil de alunos considerados indisciplinados, diferentemente das agressões ou *bullying* que, conforme vimos nas entrevistas, os docentes apresentaram mais dificuldade ou cautela ao relacioná-los com a questão da indisciplina.

Nos itens abaixo, passamos a analisar as indicações dos(as) estudantes sobre as ocorrências de agressões e *bullying* nas escolas, a frequência, os principais tipos de ocorrências, os locais de maior incidência e a maneira como são atingidos.

7.4 Agressões e *bullying* entre alunos: os alvos

Nesta segunda parte da exposição dos dados, passamos a analisar as indicações e autoindicações dos(as) estudantes com relação à prática de agressões e *bullying* no cotidiano escolar. De modo geral, foi utilizado o mesmo procedimento que o adotado para o item anterior, bem como as mesmas provas estatísticas. Neste caso, seguimos o mesmo critério quanto à exposição dos valores dos testes. Visando tornar a apresentação das tabelas mais enxuta, optamos por descrever apenas as variáveis que apresentaram diferenças significantes nas comparações entre os grupos. Lembramos que, em algumas tabelas, além da variável ‘ano de escolaridade’, foi considerada, tal como adotado para análise da indisciplina, a variável ‘sexo’, conforme já detalhamos anteriormente.

Procurando explorar de forma mais apropriada possível o fenômeno investigado, o questionário sobre *bullying* foi dividido em três partes: na primeira, foram agrupadas as questões referentes aos alvos do *bullying*, isto é, aos alunos que sofrem este tipo de violência; na segunda, as questões referentes aos autores, ou seja, àqueles que praticam este tipo de violência; e, na última parte, as questões referentes aos observadores ou aos espectadores, isto é, àqueles que presenciam este tipo de violência em meio escolar.

A tabela 15 apresenta as indicações dos estudantes das duas turmas e dos dois sexos sobre o fato de terem ou não sofrido agressões por parte de colegas, se o autor da agressão foi menino ou menina e se estudam na mesma turma ou em outra.

Tabela 15 – Proporções das agressões sofridas por parte de colegas, considerando sexo e turma, indicações por turma e gênero⁵⁹

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Por parte de colegas	0,63 (54)	0,55 (49)	0,71 (45)	0,66 (44)
b. Aluno-autor	0,65 (34)	0,67 (27)	0,53 (32)	0,52 (29)
c. Aluna-autora	0,21 (34)	0,22 (27)	0,22 (32)	0,34 (29)
d. Ambos	0,15 (34)	0,11 (27)	0,25 (32)	0,14 (29)
e. Mesma turma	0,79 (34)	0,63 (27)	0,88 (32)	0,66 (29)
f. Outra turma	0,24 (34)	0,37 (27)	0,09 (32)	0,38 (29)
	Aluno	Aluna	Aluno	Aluna
a. Por parte de colegas	0,45 (44)	0,69 (59)	0,63 (49)	0,75 (40)
b. Aluno-autor	0,60 (20)	0,68 (41)	0,52 (31)	0,53 (30)
c. Aluna-autora	0,25 (20)	0,20 (41)	0,26 (31)	0,30 (30)
d. Ambos	0,15 (20)	0,12 (41)	0,23 (31)	0,17 (30)
e. Mesma turma	0,75 (20)	0,71 (41)	0,77 (31)	0,77 (30)
f. Outra turma	0,30 (20)	0,29 (41)	0,23 (31)	0,23 (30)

Com base nos dados apresentados na tabela, verificamos que, com relação às turmas das duas escolas, o teste χ^2 apontou diferença significativa para variável (f) - outra turma. Feitas as comparações específicas, observamos que as diferenças ocorreram entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 5,012$; gl = 1; $p = 0,025$), e entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 5,493$; gl = 1; $p = 0,019$), com proporções maiores para as turmas de 9º ano das duas instituições, conforme os dados acima. Neste caso, compreende-se que as agressões sofridas pelos alunos das turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, ou seja, pelos menores, tendem a ser praticadas por colegas da mesma turma.

Outro dado que se destaca de forma acentuada na tabela acima diz respeito ao fato de que, em todas as turmas, as indicações dos alvos quanto à autoria das agressões são proporcionalmente maiores para o sexo masculino. O mesmo dado acompanha as indicações feitas conforme o gênero, ou seja, os meninos tendem, segundo as indicações dos alvos, a predominar como autores de agressões.

Ainda com base nos dados da tabela, constatamos diferença significativa somente na comparação entre sexos para variável (a) - por parte de colegas. Neste caso, as diferenças assinalam os meninos da escola Bento II como alvos de agressões em proporções menores

⁵⁹ Na primeira linha da tabela foram indicados os totais da amostra de cada grupo, uma vez que a pergunta sobre o fato de ter sofrido agressões, por parte de colegas, foi feita para todos os estudantes. Já nas demais linhas (b, c, d, e, f) foram indicados os totais referentes ao filtro, ou seja, somente para os(as) estudantes que responderam sim.

que as meninas da mesma escola ($\chi^2 = 5,076$; $gl = 1$; $p = 0,024$) e que as meninas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 6,415$; $gl = 1$; $p = 0,011$), conforme as proporções mostram.

Quanto aos meninos da escola pública admitirem ter sofrido agressões, por parte de colegas, em proporção menor do que as meninas das duas escolas, este é um dado que merece destaque, uma vez que, de acordo com a literatura que investiga o fenômeno das agressões (Amado & Freire, 2002; Blaya, 2006; Debarbieux, 2006; Fante & Pedra, 2008), o predomínio da participação masculina, tanto como alvo quanto como autor, é proporcionalmente superior à feminina. No entanto, como a primeira pergunta descrita na tabela tem um caráter mais geral, não podemos tomá-la de forma isolada, como veremos nas análises mais adiante.

A tabela 16 apresenta as indicações feitas pelos alvos das duas turmas sobre as idades dos autores das agressões.

Tabela 16 – Proporções das idades dos autores das agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 34)	9º ano (n = 27)	6º ano (n = 32)	9º ano (n = 29)
	Sim	Sim	Sim	Sim
10 a 11 anos	0,06	0,07	0,69	0,07
12 a 13 anos	0,62	0,15	0,25	0,17
14 a 15 anos	0,26	0,59	0,03	0,55
16 a 17 anos	0,06	0,07	0,00	0,00
Acima 17 anos	0,03	0,00	0,00	0,00
Não sabe	0,09	0,15	0,03	0,21

Os dados da tabela 16 mostram as idades aproximadas dos autores de agressões, considerando as indicações das turmas das duas escolas. Na comparação entre os dois anos dentro de cada escola e entre as escolas para cada ano, o teste χ^2 apontou as seguintes diferenças:

Na faixa etária de 10 a 11 anos, foi indicada diferença entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 21,866$; $gl = 1$; $p < 0,001$), entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 25,504$; $gl = 1$; $p < 0,001$) e entre as turmas de 6º ano da escola Bento II e as de 9º ano do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 20,364$; $gl = 1$; $p < 0,001$), com proporções maiores para as turmas de 6º do colégio Josias Gomes, de 0,69. Neste caso, apesar da tabela acima apresentar as idades dos autores de agressões, o fato de as turmas de 6º ano, especialmente as do colégio Josias Gomes, indicarem autores de agressões em faixas etárias mais novas é um dado esperado. Entretanto, a situação é diferente da escola Bento II em que, como observamos na

análise seguinte, as indicações das turmas de 6º ano para autores de agressão recaem de forma significativa na faixa etária de 12 a 15 anos. Nesse aspecto, concluímos que, possivelmente, as turmas mais novas da escola pública podem estar inseridas em uma dinâmica de agressões distinta das mesmas turmas do colégio particular, podendo, inclusive, estarem mais expostas às agressões de colegas das turmas mais adiantadas.

Na faixa etária de 12 a 13 anos, o teste apontou diferença significativa entre os dois anos da escola Bento II ($\chi^2 = 11,843$; gl = 1; $p = 0,001$), entre os 6ºs anos das duas escolas ($\chi^2 = 7,615$; gl = 1; $p = 0,006$) e entre as turmas de 6º da escola Bento II e de 9º do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 11,029$; gl = 1; $p = 0,001$), com proporções maiores para as turmas de 6º ano da escola Bento II, de 0,62, valendo a mesma observação feita no parágrafo anterior.

Na faixa etária de 14 a 15 anos, o teste indicou diferenças significantes entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 5,402$; gl = 1; $p = 0,020$), entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 17,994$; gl = 1; $p < 0,001$), com proporções maiores para as turmas de 9º ano das duas escolas, além de indicar diferenças entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 5,291$; gl = 1; $p = 0,013$), com proporção maior para as turmas da escola Bento II, de 0,26. Foi apontada ainda diferenças entre as turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes e as de 6º da escola Bento II ($\chi^2 = 4,254$; gl = 1; $p = 0,039$) e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as 6º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 19,843$; gl = 1; $p < 0,001$), com proporções maiores para as turmas de 9º ano das duas escolas.

De modo geral, a análise acima permite verificar algumas tendências que, embora compreensíveis do ponto de vista da situação escolar dos estudantes, tornam-se relevantes para uma reflexão acerca das agressões. Tais tendências dizem respeito aos seguintes aspectos: 1) as indicações das turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes acerca das idades dos autores das agressões tendem a predominar em faixas etárias menores, enquanto as indicações das turmas de 6º ano da escola Bento II tendem a predominar em faixas etárias maiores, de 12 a 13 anos); 2) as indicações das turmas de 9º ano tendem a predominar nas faixas etárias de 14 a 15 anos, dado que acompanha as indicações feitas pelas turmas das duas escolas; 3) constatamos ainda que as indicações das turmas de 6º ano da escola Bento II nas faixas etárias de 14 a 15 anos tendem a ser maiores do que as indicações das turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes. Este dado sinaliza que, eventualmente, os alunos mais novos, isto é, do 6º ano da escola Bento II, podem estar mais expostos às agressões dos maiores do que os alunos do colégio Josias Gomes.

A tabela 17 apresenta as indicações feitas pelos alvos das duas turmas com relação à frequência com que os maus-tratos ocorrem.

Tabela 17 – Medianas sobre as agressões sofridas, indicações por turma e por gênero

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 34)	9º ano (n = 27)	6º ano (n = 30)	9º ano (n = 29)
Mediana	3,00	2,00	1,00	1,00
	Aluno (n = 20)	Aluna (n = 41)	Aluno (n = 30)	Aluna (n = 29)
	3,00	2,00	2,00	1,00

De acordo com os dados desta tabela, que expõe as medianas referentes as agressões sofridas pelos alvos, também constatamos, conforme o teste de *Kruskal-Wallis*, diferença significativa entre os grupos analisados ($\chi^2_{(3)} = 19,273$; $p < 0,001$). Procedendo as demais comparações, verificamos, com base no teste U de Mann-Whitney, as seguintes diferenças:

Entre as turmas, o teste de Man-Whitney indicou diferenças significantes entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($Z = 4,211$; $p < 0,001$), com escores maiores para as turmas 6º ano da Bento II ($Z = 4,211$; $p < 0,001$) e entre as turmas de 6º ano da Bento II e as de 9º ano do Josias Gomes ($Z = 2,900$; $p=0,022$), com escores maiores também para as turmas de 6º ano da Bento II.

Na comparação entre os sexos também houve diferença significativa ($\chi^2_{(3)} = 19,028$; $p < 0,001$). Conforme o teste Mann-Whitney, constatamos diferenças entre meninas da escola Bento II e meninas do colégio Josias Gomes ($Z = 3,600$; $p = 0,002$), com escores maiores para as meninas da Bento II, entre meninos da Bento II e meninas do Josias Gomes ($Z = 3,315$; $p = 0,005$), com escores maiores para meninos da Bento II.

Os dados mostram que as agressões com características de *bullying* são mais indicadas pelos estudantes da escola Bento II, especialmente pelas turmas de 6º ano. Quanto ao gênero, tanto os meninos quanto as meninas também admitiram sofrer agressões com mais frequência em comparação com os do colégio Josias Gomes.

É bom lembrar que, para o diagnóstico da ocorrência de *bullying*, o fator frequência é um elemento importante, porque, em muitos casos, o que pode ocorrer são práticas de agressões esporádicas e ocasionais. No caso do *bullying*, sua incidência se caracteriza, por exemplo, quando um ou mais alunos são submetidos, de forma repetida e em longo prazo, a ações negativas ou agressivas por parte de um ou de vários colegas (Blaya, 2006; Fante, 2005; Olweus, 2006). É justamente por isso que há a necessidade de se compreender a natureza das agressões, isto é, a forma como ocorrem, os protagonistas envolvidos, os contextos e as características gerais, a fim de que não se confunda o *bullying* com quaisquer outras formas de agressões ou mesmo com a indisciplina.

A tabela 18 apresenta as indicações feitas pelos alvos, considerando turmas e sexos, sobre os principais tipos de maus-tratos sofridos.

Tabela 18 – Proporções dos tipos de agressões cometidas contra os alvos, indicações por turma e gênero

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 34)	9º ano (n = 27)	6º ano (n = 32)	9º ano (n = 29)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Com apelidos	0,85	0,78	0,69	0,83
b. Com piadas, risos e humilhações	0,62	0,67	0,50	0,69
c. Com xingamentos e ofensas morais	0,50	0,30	0,47	0,38
d. Com socos, pontapés, empurrões	0,50	0,15	0,34	0,10
e. Com ameaça de retirar/esconder objetos ou dinheiro	0,18	0,15	0,13	0,21
f. Com o isolamento do grupo	0,21	0,15	0,19	0,38
g. Com assédio/agressão sexual	0,09	0,04	0,03	0,00
h. Com fofocas ou calúnias	0,47	0,44	0,34	0,55
i. Com chantagens, obrigando-o (a) a fazer ou assumir atitudes inconvenientes.	0,15	0,04	0,13	0,03
	Aluno (n = 20)	Aluna (n = 41)	Aluno (n = 31)	Aluna (n = 30)
a. Com apelidos	0,70	0,88	0,84	0,67
b. Com piadas, risos e humilhações	0,55	0,68	0,65	0,53
c. Com xingamentos e ofensas morais	0,30	0,46	0,61	0,23
d. Com socos, pontapés, empurrões	0,60	0,22	0,39	0,07
e. Com ameaça de retirar/esconder objetos ou dinheiro	0,10	0,20	0,23	0,10
f. Com o isolamento do grupo	0,10	0,22	0,23	0,33
g. Com assédio/agressão sexual	0,05	0,07	0,03	0,00
h. Com fofocas ou calúnias	0,40	0,49	0,35	0,53
i. Com chantagens, obrigando-o (a) a fazer ou assumir atitudes inconvenientes.	0,10	0,10	0,10	0,07

De acordo com a tabela sobre os principais tipos de agressões cometidos contra os alvos, o teste χ^2 apontou diferenças significantes nas seguintes variáveis: (d) com socos, pontapés, empurrões, e (c) com xingamentos e ofensas morais. Feitas as demais comparações, o mesmo teste indicou as seguintes diferenças:

c) em relação a xingamentos e ofensas morais, a diferença incidiu apenas na comparação entre meninos e meninas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 7,497$; gl = 1; $p = 0,006$), com proporção maior para as indicações masculinas, de 0,61.

d) quanto a socos, pontapés e empurrões, foi constatada diferenças significantes entre as turmas de 6º e 9º anos da escola Bento II ($\chi^2 = 6,768$; gl = 1; $p = 0,009$) e entre as turmas de 6º ano desta escola e as de 9º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 9,602$; gl = 1; $p = 0,002$), com proporção maior para as turmas de 6º ano da escola Bento II, de 0,50. Quanto ao gênero, também foram indicadas diferenças entre meninos e meninas da escola Bento II ($\chi^2 = 7,018$; gl = 1; $p = 0,008$), com proporção maior para meninos, de 0,60; e, entre meninos desta escola

e meninas do Josias Gomes ($\chi^2 = 14,389$; gl = 1; $p < 0,001$) houve diferenças também, com proporção maior para meninos, de 0,60. Finalmente, foi apontada diferença entre meninos e meninas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 7,133$; gl = 1; $p = 0,008$), com proporção maior também para meninos, de 0,39.

Tratando-se da prática do *bullying*, em particular das formas de agressões cometidas por estudantes, é fato conhecido que o *bullying* físico, caracterizado por tapas, empurrões, socos etc., são mais comuns entre os menores, ou seja, entre os alunos de turmas menos adiantadas em idade e anos de escolaridade, conforme indica a análise estatística dos dados. Nesse sentido, nas duas escolas, as turmas de 6º ano apontam terem sofrido agressões físicas diretas como socos, pontapés e empurrões em proporção maior que as turmas de 9º ano.

Além disso, a mesma característica pôde ser verificada em relação ao gênero, pois, nas duas escolas, os meninos tendem a se envolver nesse tipo de agressão em proporção maior que as meninas. Nessa perspectiva, as agressões físicas diretas, com socos, pontapés, empurrões etc., apresentam uma tendência maior e mais frequente, segundo a literatura indica, entre os rapazes, sobretudo entre os mais novos, como apontam os casos citados por Blaya (2006). Ao descrever alguns dados sobre a violência entre os alunos na Europa, a autora adverte que “o *bullying* é importante entre os mais jovens e diminui com a idade, nomeadamente o *bullying* físico. Os alunos que correm mais riscos são rapazes (mas também são eles que agredem mais)” (p. 59).

Com relação às demais formas de agressão, observamos, nas duas turmas, que vários tipos ocorrem com frequência semelhante, tais como: agressão com apelidos e deboches, piadas, risos, humilhações, xingamentos, ofensas morais, fofocas e calúnias. Nesse aspecto, as escolas tendem a apresentar um perfil semelhante, o que atesta, inclusive, os relatos feitos por gestores e docentes. No colégio Josias Gomes, foram destacados, embora com menor ênfase, casos de arrogância por parte de alguns alunos, incivildades e resistência com relação à autoridade docente, conforme relatado pelas professoras de Educação Física, Arte e Matemática. Na escola Bento II, foi relatado, além desse enfrentamento, a questão do deboche, dos apelidos, das piadas e das ofensas morais, inclusive contra os professores, como relatado por gestores e por alguns docentes.

Podemos considerar que é justamente nos aspectos descritos acima que o *bullying* acaba sendo mais confundido com as tais brincadeiras. Muitas vezes, ofensas que se manifestam por meio de xingamentos com o intuito de provocar, de apelidos em geral associados a aspectos físicos da pessoa e de piadas, frequentemente em tom sarcástico e preconceituoso, escondem uma violência sutil que muitos se inclinam a negar.

Sob esse aspecto, retomamos algumas questões já salientadas por Adorno (1995a), cuja importância os educadores não deveriam esquecer. Uma delas diz respeito ao fato de que Auschwitz só foi possível porque as pessoas se comportaram de modo indiferente ao que acontecia com as demais: “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (p. 134). Uma educação contrária à barbárie não deve, nesse sentido, mostrar-se cega com relação aos atos de xingamento, de apelidos, de ofensas ou mesmo de piadas aparentemente inofensivas, tal como ocorrem no *bullying*, uma vez que tais atitudes podem fortalecer determinada disposição de espírito ou pensamento “precursora imediata da violência nazista” (p. 128).

Por isso, Adorno (1995a) ressalta a importância atribuída ao papel resistente que a educação deve e pode assumir contra a adesão cega aos coletivos, inclusive quando esses coletivos expressam ou conservam formas de dominação e agressividade, nem sempre explícitas, tais como as que se manifestam por meio de piadas, de “brincadeiras” e de outras tantas maneiras. O autor considera, nesse prisma, que “o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (p. 127).

A tabela 19 apresenta as indicações feitas pelos alvos das duas turmas sobre o modo como as agressões eram cometidas: se em grupo, se por colegas mais fortes, se os autores continuam a cometê-las e se estudam na mesma classe que aqueles que cometem as agressões.

Tabela 19 – Proporções das agressões quanto aos aspectos: grupo, força, continuidade e mesma classe, indicações por ano escolar

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Praticadas em grupo	0,38 (29)	0,56 (25)	0,25 (32)	0,69 (29)
b. Por colegas mais fortes	0,62 (29)	0,92 (26)	0,47 (32)	0,76 (29)
c. Continuam a sofrer agressões dos mesmos colegas	0,52 (27)	0,56 (25)	0,26 (31)	0,21 (29)
d. Estudam mesma classe	0,53 (32)	0,59 (27)	0,78 (32)	0,48 (29)

Os dados dessa tabela apresentam as características das agressões sofridas pelos alvos: se praticadas em grupo, se por colegas mais fortes, se os autores continuam a praticar as agressões e se estudam na mesma classe. Nas comparações entre os dois anos dentro de cada escola e entre as escolas para cada ano, observamos as seguintes diferenças:

a) quanto às agressões serem praticadas em grupo, o teste mostrou diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($x^2 = 10,138$; gl = 1; $p = 0,001$), entre as turmas de 9º ano deste colégio e as de 6º ano da escola Bento II ($x^2 = 4,435$; gl = 1; $p = 0,035$), com proporção maior para as turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes, de 0,69. Também foi indicada diferença entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do Josias Gomes ($x^2 = 4,458$; gl = 1; $p = 0,035$), com proporção maior para as turmas de 9º ano da escola Bento II, de 0,56.

b) quanto as agressões serem praticadas por colegas mais fortes, o teste mostrou diferenças significantes entre as duas turmas da escola Bento II ($x^2 = 5,731$; gl = 1; $p = 0,020$) e entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($x^2 = 4,211$; gl = 1; $p = 0,040$), com proporções maiores para as turmas de 9º ano das duas escolas. Além disso, o teste indicou também diferença entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º do Josias Gomes ($x^2 = 11,459$; gl = 1; $p = 0,001$), com proporção maior para as turmas de 9º ano da escola Bento II, de 0,92.

c) quanto a continuarem a sofrer agressões dos mesmos colegas, foi indicada diferença significativa entre as turmas de 6º ano da escola Bento II e as de 9º ano do colégio Josias Gomes ($x^2 = 4,634$; gl = 1; $p = 0,031$), com proporção maior para as turmas do 6º ano da escola Bento II, de 0,52, entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do colégio Josias Gomes ($x^2 = 4,099$; gl = 1; $p = 0,043$), entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($x^2 = 5,744$; gl = 1; $p = 0,0017$), com proporção maior também para turmas de 9º ano da escola Bento II, de 0,56.

De acordo com essas análises, é possível notar que: 1) as ações agressivas praticadas em grupo tendem a ser, conforme as indicações dos alvos, proporcionalmente mais elevadas nos 9ºs anos, particularmente no colégio Josias Gomes; 2) o reconhecimento de agressões praticadas por colegas mais fortes que os alvos também foi proporcionalmente mais indicado pelas turmas de 9º ano das duas escolas; 3) quanto à continuidade das agressões, os estudantes da escola Bento II admitem continuar sendo agredidos, algo que se apresenta em proporção maior que os alunos do colégio Josias Gomes. Esse dado torna-se coerente com as indicações acerca das frequências de agressão (Tabela 17) que também apontaram os estudantes da

escola Bento II como alvos de agressão com escores maiores que os estudantes do colégio Josias Gomes.

A tabela 20 apresenta as indicações feitas pelos alvos das duas turmas sobre os locais onde mais ocorrem os maus-tratos.

Tabela 20 – Proporções dos espaços em que mais ocorrem os atos de agressão, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 34)	9º ano (n = 27)	6º ano (n = 32)	9º ano (n = 29)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Na aula, sem o professor	0,59	0,37	0,50	0,34
b. Nos corredores durante troca de aula	0,32	0,15	0,00	0,17
c. No banheiro	0,09	0,15	0,03	0,21
d. No transporte escolar	0,15	0,07	0,16	0,17
e. Por meio da internet.	0,15	0,07	0,13	0,17
f. Na aula, com o professor	0,35	0,41	0,22	0,41
g. Durante o recreio	0,62	0,52	0,56	0,38
h. Nos arredores da escola	0,18	0,22	0,13	0,38
i. Por meio de celular	0,09	0,04	0,06	0,07

A tabela 20 traz uma visão geral dos locais onde ocorrem, segundo as indicações dos alvos, os atos de agressão. Conforme os dados, o teste apontou diferenças significantes apenas na seguinte variável:

– Nos corredores, durante a troca de aula: Neste caso, foi indicada diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 3,937$; gl = 1; $p = 0,020$), com proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,17; entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 10,203$; gl = 1; $p = 0,001$), com proporção menor para o colégio Josias Gomes, de 0,00, e entre as turmas de 6º ano do Josias Gomes e as de 9º ano da escola Bento II ($\chi^2 = 3,012$; gl = 1; $p = 0,039$), com proporção menor também para as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, de 0,00.

Conforme atestado nas comparações acima, os corredores durante as trocas de aula seriam os locais apontados de forma estatisticamente significativa pelas turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes e pelas turmas de 6º ano da escola Bento II. Não por acaso, vem à lembrança a fala da coordenadora desta escola, que recordou o episódio a respeito da docente de Arte que teria recebido ofensas quando se dirigia à sala de aula com um carrinho, transportando material didático, situação que teria ocorrido na rampa de acesso aos corredores, justamente nos espaços exteriores à sala de aula, indicados pelos alunos.

Com relação aos demais locais de ocorrência das agressões, não foi apontada diferença significativa entre as turmas nem entre as duas escolas. Neste caso, caberia observar que o recreio, a sala de aula sem o professor e a sala de aula com o professor são os três espaços mais indicados por todas turmas como aqueles onde mais ocorrem atos de agressões.

Com relação ao recreio, à sala de aula e aos corredores, nossos dados acompanham o que algumas pesquisas vêm mostrando, entre elas as que foram desenvolvidas por Blaya (2006), Debarbieux (2006), Fante (2005) e Olweus (1993, 2006), citadas no capítulo teórico.

Quanto à sala de aula, buscando na literatura indicações a fim de confrontar o dado descrito, verificamos que esta situação no que diz respeito a esse espaço é, no Brasil, uma tendência já constatada, em particular com relação ao *bullying*. Nesse aspecto, Fante e Pedra (2008) observam que “isso se justifica pelo fato de ser tema novo de discussão no meio educacional brasileiro, motivo pelo qual a maioria dos professores desconhece a relevância do fenômeno e não sabe como agir ao se deparar com a questão” (p. 56).

Os autores acreditam que, muitas vezes, o fato de o *bullying* ocorrer em sala de aula, sem que o docente intervenha, se deve basicamente a três motivos vinculados às concepções que os educadores têm acerca do fenômeno, sendo os principais: primeiro, o efeito necessário que essa prática teria para o amadurecimento do adolescente; segundo, as famosas “brincadeiras”, tidas como “naturais”; e, terceiro, a alegação de que os próprios alunos devem resolver sozinhos os seus conflitos e desentendimentos.

Tomando ainda a sala de aula como objeto de reflexão, não deixa de ser preocupante que o local onde mais se deveria zelar pelo exercício do diálogo, da convivência respeitosa e do aprendizado, fonte de experiência e formação, figure como um dos principais cenários de agressões. Mais preocupante ainda é constatar que muitas ocorrências se manifestam na presença do professor, pondo em causa sua autoridade e revelando dificuldades por parte do educador em lidar com a problemática. Como se trata de um ambiente atravessado por múltiplas interações, inclusive pela própria indisciplina, indagamos se o fato de as agressões ocorrerem em sala de aula, em proporção tão elevada, não se deve, também, à confusão ou à indistinção, por parte do professor, entre os comportamentos típicos do *bullying* e da indisciplina.

Por outro lado, podemos pensar que a ocorrência de agressões em geral, ou mesmo de *bullying* em sala de aula, na proporção em que foram indicadas pelos alunos, pode estar relacionada ao fator tempo e à própria estrutura do trabalho docente. Constrangidos pelo tempo e pela pressa em transmitir os conteúdos de ensino e pela própria fadiga causada pelo volume de demandas e solicitações, o docente também acabaria se fragilizando num cenário

em que o próprio “trabalho intelectual é administrado” (Adorno, 1995a, 1995b; Horkheimer & Adorno, 1985; Marcuse, 1999).

Discutindo questões semelhantes às que acabamos de expor, Horkheimer (1963) salienta que, com vistas a desenvolver a “amplitude de experiência” e a própria capacidade para tornar o ser humano melhor e feliz, a educação não deveria prescindir da autoridade dos mestres, tampouco alimentar uma autoridade baseada na repressão interna. Dessa forma, o autor acrescenta que, embora muitos docentes apoiem seus trabalhos em práticas frequentemente repressoras, “não devemos responsabilizar os mestres, já que eles têm se desenvolvido em uma época problemática e enfrentam classes nas quais o ensino não resulta fácil”⁶⁰ (pp. 84-85).

A tabela 21 apresenta as autoindicações feitas pelos alvos das duas turmas sobre os sentimentos que expressam quando sofrem os atos de agressão.

Tabela 21 – Proporções dos sentimentos expressos pelos alvos das agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 34)	9º ano (n = 27)	6º ano (n = 32)	9º ano (n = 29)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Envergonhado(a)	0,47	0,56	0,34	0,55
b. Triste	0,50	0,52	0,28	0,45
c. Com ódio	0,68	0,70	0,47	0,48
d. Deprimido(a)	0,18	0,22	0,31	0,45
e. Amedrontado(a)	0,18	0,15	0,09	0,10
f. Chateado(a)	0,44	0,56	0,53	0,52
g. Desamparado(a)/desprotegido(a)	0,26	0,19	0,03	0,24

De acordo com a análise do teste χ^2 , realizada com base nos dados da tabela 21, verificamos que não houve diferença significativa para nenhuma das variáveis citadas. Neste caso, apoiados em uma análise puramente descritiva e geral desses dados, observa-se que os sentimentos de vergonha, tristeza, ódio e chateação são os proporcionalmente mais indicados por todas as turmas das duas escolas.

Por se tratar de um tema relevante na análise do fenômeno, uma vez que muitos desses sentimentos podem conduzir a um quadro de depressão e, em alguns casos, ao próprio

⁶⁰ no debemos hacer responsables a los maestros, ya que ellos se han desarrollado en una época problemática y se enfrentan a unas clases en las que la enseñanza no resulta fácil. (pp. 84-85).

suicídio, cabe à escola, aos pais e aos educadores em geral a tomada de consciência sobre o problema, pois, se além da exposição aos sentimentos descritos acima, os adolescentes não encontram o apoio que lhes permita simbolizar a dor da existência, das angústias e dos sofrimentos, o que lhes restaria fazer? Como nos lembra Kehl (2015):

É como se, na falta de referências coletivas para compreender a dor de viver, na ausência de recursos culturais para simbolizar o sofrimento, a insegurança e o desalento que podem se agravar nessa etapa da vida, os adolescentes comessem a flertar com a ideia da morte. Sem *tempo* subjetivo para atravessar a crise, sem apoio dos pais ansiosos por medicá-los e tocar em frente, sem referências para simbolizar fragilidades, temores e perdas. . . alguns adolescentes atônitos encaram os episódios de luto, de tristeza e mesmo de depressão como se a vida estivesse chegando ao fim da linha. (p. 286)

A tabela 22 apresenta as indicações feitas pelos alvos das duas turmas sobre as pessoas às quais são relatados os maus-tratos sofridos.

Tabela 22 – Proporções de pessoas às quais os alvos relatam os maus-tratos, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 34)	9º ano (n = 27)	6º ano (n = 32)	9º ano (n = 29)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Aos pais	0,26	0,19	0,34	0,48
b. À direção escolar	0,24	0,11	0,19	0,21
c. Aos professores	0,26	0,07	0,16	0,21
d. Aos colegas	0,32	0,33	0,38	0,34
e. Não relata a ninguém	0,38	0,52	0,38	0,38

Com base nos dados da tabela 22, o teste χ^2 também não indicou diferenças significantes entre as variáveis e os grupos analisados. No entanto, um dos aspectos que também chama a atenção nestes dados diz respeito às semelhanças entre as duas turmas e escolas quanto às indicações acerca dos relatos das agressões sofridas aos colegas, bem como das indicações de não relato, por parte dos alvos, a nenhuma pessoa.

Nesse sentido, um dos elementos que merece ser levado em consideração em função dos dados da tabela diz respeito à tendência por parte dos alvos em não relatar as agressões sofridas, ou confidenciá-las apenas aos colegas. Especialmente quanto ao primeiro caso, o fato não deveria ser ignorado, sobretudo por pessoas adultas que trabalham com a formação dos adolescentes, dedicam-se a isso ou convivem com eles. Dessa forma, Kehl (2015), discutindo a questão do *bullying* no contexto das atuais condições de vida em sociedade e das depressões na adolescência, faz o seguinte comentário:

Ouvi de um psicanalista que trabalha como orientador do ensino médio em uma grande escola particular de São Paulo que, dos quarenta adolescentes encaminhados a ele por terem sofrido alguma perda importante durante o ano escolar – morte na família, separação dos pais, desemprego do pai etc. –, apenas um disse ter compartilhado suas dificuldades com o melhor amigo. Os outros preferiram isolar-se, temerosos de que o fato de ‘ter um problema’ fosse estigmatizá-los do grupo. (p. 285)

É justamente esse processo de isolamento, essa dificuldade ou recusa em relatar aos outros, no caso do *bullying*, os maus-tratos sofridos, que acaba fragilizando ainda mais o adolescente. Por isso, a necessidade das intervenções, do apoio por parte de educadores e da sensibilidade destes a fim de perceber sinais que indiquem situações de maus-tratos entre pares.

Dando sequência à reflexão sobre a questão das agressões, no próximo item passamos à descrição e análise dos dados referentes aos autores das mesmas. Trata-se de questões semelhantes às anteriores, seguindo o mesmo padrão de perguntas e critérios de análise, inclusive os testes estatísticos.

7.5 Agressões e *bullying* entre alunos: os autores

A tabela 23 apresenta as indicações dos autores das agressões, levando em consideração o sexo, a turma e a reação dos alvos.

Tabela 23 – Proporções de agressões indicadas pelos autores: sexo, turma e reação dos alvos, indicações por turma e gênero⁶¹

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano Sim	9º ano Sim	6º ano Sim	9º ano Sim
Contra colegas	0,46 (54)	0,41 (49)	0,44 (45)	0,57 (44)
Aluno-alvo	0,72 (25)	0,40 (20)	0,80 (20)	0,50 (24)
Aluna-alvo	0,20 (25)	0,40 (20)	0,15 (20)	0,33 (24)
Ambos-alvo	0,08 (25)	0,20 (20)	0,05 (20)	0,17 (24)
Mesma turma	0,72 (25)	0,65 (20)	1,00 (20)	0,84 (25)
Outra turma	0,32 (25)	0,35 (20)	0,05 (20)	0,24 (25)
Reagiram à agressão	0,52 (25)	0,55 (20)	0,75 (20)	0,48 (25)
	Aluno	Aluna	Aluno	Aluna
Contra colegas	0,45 (44)	0,42 (59)	0,51 (49)	0,50 (40)
Aluno-alvo	0,80 (20)	0,40 (25)	0,80 (25)	0,42 (19)
Aluna-alvo	0,10 (20)	0,44 (25)	0,12 (25)	0,42 (19)
Ambos-alvo	0,10 (20)	0,16 (25)	0,08 (25)	0,16 (19)
Mesma turma	0,60 (20)	0,76 (25)	0,96 (25)	0,85 (20)
Outra turma	0,45 (20)	0,24 (25)	0,16 (25)	0,15 (20)
Reagiram à agressão	0,65 (20)	0,44 (25)	0,64 (25)	0,55 (20)

⁶¹ Na primeira linha da tabela foram indicados os totais da amostra de cada grupo, uma vez que a pergunta sobre o fato de ter praticado agressões contra colegas foi feita para todos(as) estudantes. Já nas demais linhas (b, c, d, e, f) foram indicados os totais referentes ao filtro, ou seja, apenas os(as) que responderam sim.

Os dados da tabela 23 também foram organizados levando em consideração as turmas e o sexo dos alunos. Para o primeiro grupo, o teste χ^2 apontou diferença significativa nas variáveis ‘aluno-alvo’ e ‘mesma turma’. De acordo com as demais comparações entre turmas e escolas, observamos as seguintes diferenças:

- aluno-alvo, a diferença foi apontada entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as turmas de 6º do Josias Gomes ($\chi^2 = 5,104$; gl = 1; $p = 0,024$), indicando proporção maior para as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, de 0,80.

Na comparação entre os sexos verificamos diferenças significantes para as variáveis ‘aluno-alvo’ e ‘aluna-alvo’. Conforme as demais comparações, o teste indicou as seguintes diferenças:

- para a variável ‘aluno-alvo’, a diferença foi observada entre os sexos da escola Bento II ($\chi^2 = 5,740$; gl = 1; $p = 0,017$), entre os sexos do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 5,162$; gl = 1; $p = 0,023$), com proporções menores para as meninas em ambas as escolas, de 0,40, na Bento II, e 0,42 no colégio Josias Gomes; entre os meninos da Bento II e as meninas do Josias Gomes ($\chi^2 = 4,419$; gl = 1; $p = 0,036$), e entre as meninas da Bento II e as os meninos do Josias Gomes ($\chi^2 = 6,750$; gl = 1; $p = 0,009$), com proporções maiores também para os meninos das duas escolas.

- em relação a ‘aluna-alvo’, também foram apontadas diferenças entre os sexos da escola Bento II ($\chi^2 = 4,707$; gl = 1; $p = 0,030$) e entre os sexos do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 3,736$; gl = 1; $p = 0,035$), indicando, neste caso, proporções maiores para o sexo feminino em ambas as escolas: de 0,44 na Bento II e 0,42 no Josias Gomes, entre meninos da escola Bento II e meninas do Josias Gomes ($\chi^2 = 3,718$; gl = 1; $p = 0,031$), e entre meninas da escola Bento II e meninos do Josias Gomes ($\chi^2 = 4,861$; gl = 1; $p = 0,027$), evidenciando proporções maiores também para meninas em ambas as escolas. Neste caso, verificamos a mesma tendência da que fora apontada na indicação dos alvos, cuja interpretação refere-se ao fato de que as meninas estão inseridas em contextos de socialização distintos dos meninos, e, portanto, a possibilidade de sofrerem ou praticarem agressões mútuas é bem maior, sendo a recíproca verdadeira.

- quanto à variável ‘mesma turma’, o teste indicou diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 3,516$; gl = 1; $p = 0,030$), entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 6,234$; gl = 1; $p = 0,008$), com proporção maior para as turmas de 6º ano do Josias Gomes, de 1,00. Também foi indicada diferença entre os meninos das duas escolas ($\chi^2 = 6,891$; gl = 1; $p = 0,006$), com proporção maior para meninos do Josias Gomes, de 0,96.

Além dos dados descritos acima, constatamos, ainda, aspectos semelhantes ao que foi observado nas indicações dos alvos para os autores de agressões. De acordo com esses dados, verificamos tendência similar com relação ao gênero, isto é, os estudantes do sexo masculino são os que mais sofrem agressões em praticamente todas as turmas. Trata-se de um dado bastante explorado e conhecido entre os estudiosos do *bullying* (Blaya, 2006; Fante, 2015; Neto, 2011; Olweus, 2006), pois estes pesquisadores apontam que, de fato, há maior envolvimento de meninos quer como autores, quer como vítimas. Nesse sentido, Fante (2015), apoiada em algumas pesquisas sobre o *bullying* realizadas no Brasil no ano letivo de 2009, mostra que “mais de 34,5% dos meninos pesquisados foram vítimas de maus-tratos ao menos uma vez no ano letivo de 2009, sendo 12,5% vítimas de *bullying*, caracterizado por agressões com frequência superior a três vezes” (p. 96).

A tabela 24 apresenta as idades aproximadas dos alvos indicadas pelos autores dos maus-tratos.

Tabela 24 – Proporções das idades dos alvos das agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 25)	9º ano (n = 20)	6º ano (n = 20)	9º ano (n = 25)
	Sim	Sim	Sim	Sim
10 a 11 anos	0,24	0,15	0,80	0,20
12 a 13 anos	0,52	0,25	0,10	0,16
14 a 15 anos	0,16	0,50	0,05	0,44
16 a 17 anos	0,00	0,00	0,00	0,04
Acima 17 anos	0,00	0,00	0,00	0,00
Não sabe	0,12	0,20	0,00	0,16

Os dados da tabela 24 mostram as idades aproximadas dos estudantes que teriam sofrido maus-tratos, segundo as indicações feitas pelos autores das agressões. De acordo com as comparações feitas entre as turmas de cada escola e entre as escolas, o teste χ^2 apontou as seguintes diferenças:

Na faixa etária de 10 a 11 anos, a diferença incide entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 13,751$; gl = 1; $p < 0,001$), entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 11,794$; gl = 1; $p = 0,001$) e entre as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes e as de 9º ano da escola Bento II ($\chi^2 = 14,436$; gl = 1; $p < 0,001$), com proporção maior para as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, de 0,80.

Na faixa etária de 12 a 13 anos, o teste apontou diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($x^2 = 7,031$; $gl = 1$; $p = 0,008$) e entre as turmas de 6º ano da Bento II e de 9º ano do Josias Gomes ($x^2 = 5,704$; $gl = 1$; $p = 0,017$), com proporção maior para as turmas de 6º ano da escola Bento II, de 0,52.

Na faixa etária de 14 a 15 anos, verificamos diferenças significantes entre as duas turmas da escola Bento II ($x^2 = 4,512$; $gl = 1$; $p = 0,034$), entre as turmas de 9º ano desta escola e as de 6º ano do colégio Josias Gomes ($x^2 = 8,025$; $gl = 1$; $p = 0,005$), com proporção maior para as turmas de 9º ano da escola Bento II, de 0,50, e entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($x^2 = 6,763$; $gl = 1$; $p = 0,009$), com proporção maior para as turmas do 9º ano, de 0,44.

De modo geral, percebemos a partir dos resultados apresentados acima que: 1) para as faixas etárias de 10 a 11 anos, ou seja, entre os menores, as indicações sobre os alvos recaem significativamente nas turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes em comparação com as do 9º ano do mesmo colégio e com as do 6º ano da escola Bento II; 2) nas faixas de 12 a 13 anos, as indicações sobre os alvos são significativamente maiores nas turmas de 6º ano da escola Bento II do que nas de 9º ano da mesma escola, e do que nas turmas de 6º do colégio Josias Gomes; 3) na faixa etária de 14 a 15 anos, as indicações são significativamente maiores nas turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes em comparação com as indicações das turmas de 6º ano do mesmo colégio.

Para as análises apresentadas acima vale a mesma observação feita para as idades dos autores de agressões, conforme destacamos na descrição da tabela 16. Cabe salientar ainda que, como os dados indicam, os estudantes das turmas iniciais do ensino fundamental II da escola pública podem estar mais expostos às agressões de colegas maiores ou de outras turmas do que os do colégio particular.

Discorrendo sobre dados semelhantes aos que acabamos de expor, Olweus (2006) adverte que, “boa parte das intimidações é obra de alunos maiores que intimidam os outros mais jovens. Devido a este fato, as escolas podem prevenir as agressões também mediante disposições de tempo e espaço”⁶² (p. 94). O autor está pensando na gestão dos espaços, inclusive do recreio, a fim de que os alunos menores não fiquem expostos às agressões dos maiores, o que, de fato, representa uma intervenção eficaz e que deve ser implementada pela escola. No entanto, tomando por base os dados da tabela acima, bem como os da tabela 16,

⁶² “buena parte de las intimidaciones son obra de alumnos mayores que acosan a otros más jóvenes. A vista de este hecho, las escuelas pueden prevenir las agresiones también mediante disposiciones de tiempo y espacio.” (p. 94).

verificamos como tendência as agressões ou intimidações ocorrerem majoritariamente entre alunos da mesma turma, ou seja, da mesma faixa etária. Este dado sinaliza que a diferença de idade pode não ser um fator tão determinante na prática de agressões como o *bullying*.

A tabela 25 apresenta as indicações dos autores das agressões sobre a frequência com que tais atos são praticados.

Tabela 25 – Medianas sobre as agressões praticadas, indicações por turma e por gênero

Com que frequência você continua a praticar essas ações?	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 17)	9º ano (n = 15)	6º ano (n = 17)	9º ano (n = 18)
Mediana	1	2	1	1
Com que frequência você continua a praticar essas ações?	Aluno (n = 12)		Aluna (n = 20)	
	Aluno (n = 12)	Aluna (n = 20)	Aluno (n = 21)	Aluna (n = 14)
Mediana	1	2	1	2

Conforme as indicações feitas pelos autores das agressões, a maior parte desses atos se dá entre uma ou duas vezes por mês. Contudo, diferentemente das indicações feitas pelos alvos, aplicado o teste de *Kruskal Wallis* não foi indicada diferença significativa entre as turmas ($\chi^2_{(3)} = 1,283$ e $p = 0,733$) ou entre os sexos ($\chi^2_{(3)} = 3,483$ e $p = 0,323$).

No entanto, percebemos que, enquanto no colégio Josias Gomes as agressões tendem a ser praticadas na frequência de uma ou duas vezes por mês, na escola Bento II as turmas de 6º ano e as meninas tendem a indicar agressões com frequências maiores - diferenças que não foram estatisticamente significantes.

Nesse sentido, os dados confirmam algumas pesquisas feitas sobre o *bullying*, e mesmo sobre a indisciplina escolar, pois, como exposto na parte teórica deste trabalho, são problemas que atingem de forma semelhante quer a escola pública, quer a escola particular. Discorrendo sobre esse aspecto, Prudente (2015) adverte que: “o *bullying* ocorre em todas as escolas: não existe escola onde isso não aconteça. O que pode variar são índices encontrados em cada realidade escolar” (p. 138).

Prudente (2015) salienta ainda que é a postura dos educadores frente ao problema que pode efetivamente diferenciar uma instituição da outra. Nesse sentido, há os que desconhecem completa ou parcialmente o fenômeno *bullying* e, portanto, não sabem como lidar com os casos que surgem; há os que ignoram sua ocorrência, afirmando sua inexistência ou fraca incidência, como os gestores do colégio particular, em especial o diretor, que minimizou as ocorrências tanto do *bullying* quanto da indisciplina no colégio. Com efeito, o

desconhecimento acerca da ocorrência desta e de outras formas de agressão é, justamente, o que dificulta o desenvolvimento de ações preventivas ou de projetos de combate à violência.

A tabela 26 apresenta as indicações dos autores sobre os principais tipos de agressões praticadas contra colegas.

Tabela 26 – Proporções dos tipos de agressão praticados, indicações por turma e por gênero

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 25)	9º ano (n = 20)	6º ano (n = 20)	9º ano (n = 25)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Com apelidos	0,84	0,55	0,50	0,80
b. Com piadas, risos e humilhações	0,36	0,30	0,40	0,36
c. Com xingamentos e ofensas morais	0,44	0,35	0,25	0,36
d. Com socos, pontapés, empurrões	0,40	0,40	0,60	0,32
e. Com ameaça de retirar/esconder objetos ou dinheiro	0,04	0,00	0,10	0,00
f. Com o isolamento do grupo	0,08	0,05	0,20	0,28
g. Com fofocas ou calúnias	0,20	0,00	0,05	0,24
h. Com assédio/agressão sexual	0,08	0,00	0,00	0,00
i. Com chantagens, obrigando-o (a) a fazer ou assumir atitudes inconvenientes.	0,08	0,00	0,00	0,00
	Aluno (n = 20)	Aluna (n = 25)	Aluno (n = 25)	Aluna (n = 20)
a. Com apelidos	0,65	0,76	0,68	0,65
b. Com piadas, risos e humilhações	0,45	0,24	0,36	0,40
c. Com xingamentos e ofensas morais	0,25	0,52	0,40	0,20
d. Com socos, pontapés, empurrões	0,45	0,36	0,68	0,15
e. Com ameaça de retirar/esconder objetos ou dinheiro	0,00	0,04	0,04	0,05
f. Com o isolamento do grupo	0,00	0,12	0,16	0,35
g. Com fofocas ou calúnias	0,05	0,16	0,08	0,25
h. Com assédio/agressão sexual	0,00	0,08	0,00	0,00
i. Com chantagens, obrigando-o (a) a fazer ou assumir atitudes inconvenientes.	0,05	0,04	0,00	0,00

Os dados da tabela 26 apresentam um dos aspectos mais sérios, problemáticos e centrais nas discussões sobre violência, especialmente sobre a prática do *bullying*. Esse aspecto se relaciona às formas ou aos tipos de agressões cometidos por adolescentes e que acontecem, frequentemente, em meio escolar.

Realizando comparações específicas entre turmas dentro de cada escola e entre as escolas, o teste χ^2 apontou diferenças significantes nas seguintes variáveis:

- com relação a apelidos, o teste mostrou diferença entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 4,512$; gl = 1; $p = 0,034$), com proporção maior para as turmas da escola Bento II, de 0,84.

- com relação a fofocas e calúnias, foi apontada diferença significativa entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($x^2 = 3,653$; $gl = 1$; $p = 0,027$), com proporção maior para as do colégio Josias Gomes, de 0,24.

- com relação aos socos, pontapés, empurrões, o teste apontou diferença significativa entre sexos do colégio Josias Gomes ($x^2 = 10,585$; $gl = 1$; $p = 0,001$), com proporção maior para aluno, de 0,68, e entre as meninas da escola Bento II e meninos do colégio Josias Gomes ($x^2 = 3,926$; $gl = 1$; $p = 0,048$), indicando proporção maior também para aluno, de 0,68.

- com relação ao isolamento do grupo, o teste mostrou diferença significativa entre meninas do colégio Josias Gomes e meninos da escola Bento II ($x^2 = 6,234$; $gl = 1$; $p = 0,008$), com proporção maior para meninas do colégio Josias Gomes, de 0,35.

Além das análises apontadas acima, é possível notar como um elemento comum às duas escolas o fato de que as ofensas com apelidos tendem a predominar nas duas instituições, além de piadas, humilhações e xingamentos. Nesse sentido, discutindo os maus-tratos entre pares, segundo nível de indisciplina, Amado e Freire (2002) observam que grande parte das referências testemunha o predomínio de comportamentos “e situações de agressividade que se traduzem fundamentalmente em pequenas disputas ou brigas, embora de forma episódica surjam incidentes efectivamente violentos (p. 53). Em seguida, os autores acrescentam: “Se bem que os maus-tratos entre iguais se manifestem de várias formas, a mais frequente é ‘chamar nomes’, seguindo-se a agressão física e a ameaça” (p. 53).

De fato, se agruparmos os apelidos com as piadas, risos e humilhações e com os xingamentos e ofensas morais verificamos que essas variáveis respondem pela maioria das agressões indicadas. De todo modo, os dados são relevantes para uma análise crítica e aprofundada, se considerarmos que não devemos subestimar as agressões verbais. Novamente, outras questões podem ser recolocadas, discutidas e analisadas, tendo em vista o conteúdo das entrevistas com os educadores e os dados que acabamos de expor. Tanto nas entrevistas quanto nas indicações feitas pelos estudantes, as agressões verbais, seja por meio de apelidos ou de quaisquer outras formas, tendem a predominar.

Quanto às agressões físicas como socos, pontapés e empurrões, fica evidente, por um lado, a tendência ao predomínio das participações masculinas. A prática de isolar os colegas do grupo tende, por outro lado, a ser mais frequente entre as meninas, especialmente as do colégio Josias Gomes. Estes dados também acompanham o que alguns pesquisadores têm apontado sobre o fato de que: “Os rapazes são vítimas mais frequentemente de agressão física e de ameaça que as raparigas. Estas são geralmente vítimas de *bullying* indirecto, como seja o

isolamento ou a exclusão social forçada (ninguém lhes dirige a palavra) ou espalharem rumores acerca delas” (Amado & Freire, 2002, p. 54).

A tabela 27 apresenta as indicações dos autores sobre as características das agressões: se praticadas em grupo, se os alvos são colegas mais fracos, se os autores continuam a praticá-las e se os alvos das agressões estudam na mesma sala dos autores.

Tabela 27 – Proporções das agressões quanto aos aspectos: grupo, força, continuidade e mesma classe, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Praticadas em grupo	0,35 (23)	0,47 (19)	0,26 (19)	0,64 (25)
b. Contra colegas mais fracos	0,52 (23)	0,59 (17)	0,40 (20)	0,67 (24)
c. Continua a praticar tais ações contra os mesmos colegas	0,32 (22)	0,53 (17)	0,16 (19)	0,17 (24)
d. Estudam mesma classe	0,65 (23)	0,60 (20)	0,90 (20)	0,63 (24)

Com base nos dados da tabela 27 pudemos verificar informações pertinentes às características das agressões: se praticadas em grupo, se os autores eram mais fortes que os alvos, se aqueles continuam a praticar tais agressões contra estes e se estudam na mesma turma que os colegas agredidos. Neste caso, o teste χ^2 indicou diferença significativa apenas para a variável ‘continua a praticar tais ações contra os mesmos colegas’. Feitas as demais comparações, o teste mostrou diferenças entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,026$; gl = 1; $p = 0,045$), e entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 4,488$; gl = 1; $p = 0,034$), com proporção maior para as turmas de 9º da Bento II, de 053.

Neste caso, a diferença apontada acompanha os dados expostos nas indicações dos alvos de agressões (Tabela 17), ou seja, os autores de agressões que admitem continuar a maltratar seus alvos são proporcionalmente maiores na escola Bento II. Lembramos que a continuidade de agressões contra o mesmo alvo é uma das características que define uma situação de *bullying*. Desse modo, se tomarmos a continuidade das agressões contra os mesmos colegas como um elemento a mais que define uma situação de *bullying*, então podemos concluir que as turmas de 9º ano da escola Bento II são as que mais admitem praticá-lo. Observamos ainda que, as turmas de 6º ano da mesma escola, também apresentaram proporções mais elevadas que as turmas do Josias Gomes, embora a diferença não tenha sido, neste caso, estatisticamente significativa.

A tabela 28 apresenta as indicações dos autores sobre os espaços em que mais praticam os atos de agressão, considerando a sala de aula e outros espaços dentro e fora da escola.

Tabela 28 – Proporções dos locais em que mais ocorrem as agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 25)	9º ano (n = 20)	6º ano (n = 20)	9º ano (n = 25)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Na aula, sem o professor	0,48	0,25	0,30	0,20
b. Nos corredores durante troca de aula	0,20	0,10	0,10	0,20
c. No banheiro	0,12	0,05	0,10	0,12
d. No transporte escolar	0,16	0,00	0,00	0,16
e. Por meio da internet.	0,12	0,10	0,05	0,12
f. Na aula, com o professor	0,28	0,35	0,05	0,32
g. Durante o recreio	0,56	0,55	0,50	0,64
h. Nos arredores da escola	0,16	0,10	0,05	0,36
i. Por meio de celular	0,16	0,05	0,05	0,12

Os dados da tabela 28, à semelhança dos que foram apresentados com as indicações dos alvos de agressões, procuram identificar ou caracterizar, segundo as indicações dos autores, os locais mais frequentes em que tais ações eram praticadas. Nesse aspecto, constatamos diferença significativa apenas para a variável ‘nos arredores da escola’. Feitas as demais comparações, o teste χ^2 mostrou diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,514$; gl = 1; p = 0,027), com proporção maior para as de 9º ano, de 0,36.

Quanto aos demais dados, é possível notar que estes seguem padrão similar de respostas ao padrão atribuído pelos alvos das agressões. Assim, notamos os seguintes aspectos: 1) a prática das agressões continua acontecendo de modo proporcionalmente mais elevado nos pátios de recreio, fato indicado de forma unânime por todas as turmas das duas instituições; 2) a sala de aula, com ou sem o professor, permanece sendo o segundo cenário mais indicado, com pequena desproporção entre as turmas e entre as escolas, em especial do colégio Josias Gomes; 3) os corredores, durante a troca de aulas, também apresentam proporção semelhante nas indicações entre as duas escolas, com pequeno acréscimo nos 9ºs anos do colégio Josias Gomes. No entanto, ressaltamos que a única diferença estatisticamente significativa se refere à variável citada anteriormente.

De modo geral, as questões apresentadas nesses dados são importantes na interpretação, compreensão ou mesmo na intervenção em casos de violência, em particular do

bullying, inclusive em meio escolar, uma vez que dizem respeito aos âmbitos ou espaços em que essas agressões ocorrem. Comparando os dados desta tabela com os que foram indicados pelos alvos de agressões (Tabela 20), percebemos nítida semelhança em algumas respostas. Assim, o recreio, a sala de aula sem e com o professor figuram como os locais mais indicados pelas turmas das duas instituições. Além desse dado, constatamos também que os arredores da escola foram proporcionalmente mais indicados pelas turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes.

Com relação ao recreio, sua constatação como local de maior ocorrência é, de fato, indicada pela maior parte dos pesquisadores que estudam o fenômeno (Blaya, 2006; Fante, 2005, 2015; Olweus, 2006; Ristum, 2010a,b). Por esta razão, Olweus (2006) considera essencial que a escola se atente para esses espaços, buscando intervir de forma eficaz nas “zonas de riscos”, tais como os banheiros e demais locais distantes dos olhares dos adultos. Outro local expressivo que, inclusive, aparece em nossa pesquisa, é a sala de aula com ou sem o professor. Conforme já discutimos em outros momentos desse trabalho, trata-se de um dado preocupante, uma vez que o local teoricamente mais seguro, a sala de aula, torna-se um dos principais cenários de agressões entre alunos. Fante (2005) também considera preocupante esta ocorrência, pois revela omissão por parte do educador, ou o despreparo para lidar com o problema.

A tabela 29 apresenta as autoindicações dos autores de agressões sobre os principais sentimentos quando cometem atos de agressão contra colegas.

Tabela 29 – Proporções dos sentimentos indicados pelos autores de agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 25)	9º ano (n = 20)	6º ano (n = 20)	9º ano (n = 25)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Corajoso(a)	0,28	0,20	0,25	0,16
b. Popular	0,16	0,05	0,10	0,08
c. Odiado(a)	0,32	0,15	0,20	0,08
d. Forte	0,20	0,10	0,25	0,16
e. Feliz	0,24	0,15	0,10	0,20
f. Vencedor(a)	0,08	0,00	0,10	0,08
g. Superior aos outros	0,12	0,05	0,05	0,20
h. Não sinto nada	0,44	0,55	0,50	0,48
i. Melhor que outros	0,20	0,00	0,10	0,08

Conforme os dados da tabela 29, são sentimentos que oscilam entre o ódio, a felicidade e a coragem, sentimentos de superioridade e de força. Neste caso, também foi aplicado o teste χ^2 , mas não constatamos diferença significativa entre os grupos. De modo geral, os sentimentos indicados de forma mais homogênea pelas turmas das duas escolas são os de coragem e o que remete ao fato de não sentir nada pela ação que pratica.

Quanto às semelhanças entre as escolas, observamos que o sentimento de vazio, isto é, o de não sentir nada ao praticar as ações contra os colegas, foi o mais indicado por todas as turmas. Em relação ao aspecto que as diferenciam, embora não seja estatisticamente significativa, percebe-se que, enquanto o sentir-se odiado, corajoso, forte e feliz, no tocante aos 9^{os} anos, foram os sentimentos mais indicados pelas turmas da escola Bento II, a coragem, a força, a felicidade e o fato de se sentirem superiores aos outros foram mais indicados pelos estudantes do colégio Josias Gomes.

Quanto à maioria dos alunos indicar a ausência de sentimento perante as agressões, isto também nos remete a algumas questões, muitas já discutidas no decorrer deste trabalho, sobretudo na parte teórica, quando analisamos a questão da frieza, da indiferença ou da perda de identificação entre os homens (Adorno, 1995a; Horkheimer & Adorno, 1985; Marcuse, 1999). Pensando em termos sociais, o fato de não sentir nada como expressão da frieza deriva, desse modo, justamente de relações humanas cujos vínculos não têm o indivíduo como medida, mas as coisas e as mercadorias.

A tabela 30 apresenta as indicações dos autores das agressões com relação às pessoas às quais relatam seus atos.

Tabela 30 – Proporções de pessoas a quem os autores das agressões relatam seus atos, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 25)	9º ano (n = 20)	6º ano (n = 20)	9º ano (n = 25)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Aos pais	0,24	0,25	0,15	0,04
b. À direção escolar	0,12	0,05	0,00	0,04
c. Aos professores	0,00	0,05	0,00	0,00
d. Aos colegas	0,40	0,45	0,40	0,48
e. Não relata a ninguém	0,52	0,50	0,50	0,48

Para a questão apresentada na tabela 30, o teste χ^2 também não apresentou diferença significativa entre os grupos. Assim, as turmas das duas escolas tendem a assumir o mesmo comportamento no que diz respeito ao fato de relatarem ou não as agressões cometidas; aliás,

a mesma tendência foi observada nas indicações dos alvos das agressões, embora a proporção do ‘não relato a ninguém’ ou ‘aos colegas’ tenha sido superior para os que praticam as agressões, ou seja, para os autores. Observamos, ainda, que, de todas as turmas, os 6^{os} e os 9^{os} anos da escola pública indicaram mais relatos ‘aos pais’, em proporção maior aos do colégio particular. Quanto às demais indicações, as duas escolas apresentam-se de forma muito semelhante, inclusive com os relatos ‘aos colegas’ e ‘a ninguém’, praticamente na mesma proporção para os 6^{os} anos. Para as turmas de 9^o ano das duas instituições, o mesmo dado pode ser observado, embora em proporção maior para o colégio particular. Outro dado significativo é o fato de que o relato aos professores foi o menos indicado nas duas escolas.

Dessa forma, os dados mostram que, tanto para os alvos como para os autores de agressões, o silêncio parece uma atitude comum, ou seja, o ‘não relato a ninguém’ e o relato ‘aos colegas’, em maior proporção para os autores, são respostas que se consolidam como tendência. Por isso, a importância que alguns pesquisadores atribuem à necessidade de que pais e professores fiquem atentos aos sinais exteriores que indiquem mudanças repentinas nos comportamentos das crianças e adolescentes (Beane, 2010; Fante, 2005; Olweus, 2006; Silva, 2010).

A tabela 31 apresenta as indicações dos autores de agressões com relação às punições recebidas.

Tabela 31 – Proporções das punições pelas agressões praticadas, indicações por turma e gênero

	Bento II		Josias Gomes	
	6 ^o ano (n = 25)	9 ^o ano (n = 20)	6 ^o ano (n = 20)	9 ^o ano (n = 23)
	Sim	Sim	Sim	Sim
Indicação de punições	0,56	0,50	0,40	0,35
	Aluno (n = 20)	Aluna (n = 25)	Aluno (n = 24)	Aluna (n = 19)
	Sim	Sim	Sim	Sim
Indicação de punições	0,65	0,44	0,42	0,32

De acordo com os dados apresentados na tabela 31, podemos interpretar que, embora os alunos da escola pública recebam mais punições em comparação com os do colégio particular, o teste χ^2 não apontou diferença significativa entre os grupos analisados. O mesmo fato pode ser constatado com relação ao sexo, pois, conforme verificamos, as meninas tendem a receber menos punições se comparadas aos meninos. Certamente isto se deve, em parte, ao fato de que elas cometem menos agressões.

Recorrendo às entrevistas, sobretudo às falas dos gestores, é possível verificar que a escola Bento II tende a exercer um papel mais coercitivo ou punitivo do que o colégio Josias Gomes. De fato, isto pode ser constatado pelos números da tabela - embora não tenham sido estatisticamente significantes -, bem como pelas indicações de alguns professores, da direção e coordenação da escola. Lembramos que, durante a entrevista com o diretor, foi dito que a escola não tolera o *bullying* e, quando um estudante é identificado praticando qualquer tipo de agressão, é “suspensão na certa” (Diretor, Bento II).

Vale lembrar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, procuramos consultar o livro de ocorrências das duas instituições, a fim de identificar a frequência e a forma como os estudantes eram punidos. O colégio Josias Gomes apresentou fichas avulsas, contendo algumas advertências, repreensões, pouquíssimas suspensões e um caso de expulsão - coincidentemente, do aluno citado nas entrevistas com os gestores e professores. A escola Bento II apresentou, no entanto, o livro de ocorrências, contendo advertências, repreensões, número altíssimo de convocações aos pais ou responsáveis e número igualmente alto de suspensões das aulas e das atividades escolares. Conforme já citado em outro momento deste trabalho, considerando apenas as suspensões referente ao segundo semestre de 2015 - um semestre anterior à realização da pesquisa - constatamos uma média de 10 a 15 suspensões por mês, tomando apenas o período matutino, pois para os demais períodos não tivemos acesso ao livro.

Neste caso, caberiam certamente críticas à instituição escolar, quando esta assume intervenções meramente punitivas em casos de indisciplina, violência ou *bullying*. A ação estritamente punitiva, desatrelada de uma reflexão acerca do contexto em que é aplicada, não propicia ao aluno, por um lado, condições para que possa repensar seus atos e assumi-los com responsabilidade. A crítica ao conteúdo irracional das punições não significa, por outro lado, que a escola deva abrir mão do papel de corrigir e intervir em casos de violência ou de quaisquer outras formas de abuso. Entretanto, a punição pela punição assume um efeito perverso para o processo formativo, uma vez que uma educação pautada unicamente em elementos repressivos acaba desvalorizando a reflexão, os aspectos cooperativos e, portanto, a própria formação do caráter ao enaltecer elementos repressivos, como a força física. Sobre este aspecto, Adorno (1995a) escreve:

O menosprezo pelos professores que certamente existe na Alemanha, e talvez inclusive nos países anglo-saxônicos, ao menos na Inglaterra, poderia ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações. Todas as crianças revelam afinal uma forte tendência a se identificar com as ‘coisas de

soldados’, como se diz tão bem hoje em dia; lembro apenas o prazer com que os meninos se fantasiam de *cowboys*, e a satisfação com que correm ‘armados’ por aí. (p. 102)

Discorrendo acerca de questões semelhantes, Horkheimer (1950) lembra que um dos traços insistentemente criticado pela chamada psicologia da educação é justamente aquele que se apoia em uma educação autoritária. Nesse sentido, o autor acrescenta: “Devemos substituir, nos dizem, as técnicas de obediência forçada pelos métodos de cooperação, e então a agressão deixará de atuar como um impulso reprimido que busca mecanicamente canais na força e na violência”⁶³ (p. 129).

7.6 Agressões e *bullying* entre alunos: os espectadores

Nesta terceira parte do trabalho, passamos a analisar e a interpretar as indicações dos observadores de agressões e *bullying*. Neste item, utilizamos a mesma estrutura de perguntas, o mesmo critério e o mesmo procedimento aplicados nos itens anteriores em relação aos alvos e aos autores, inclusive as provas estatísticas.

A tabela 32 apresenta as indicações dos espectadores de agressões com relação aos autores e aos alvos.

Tabela 32 – Proporções dos autores e alvos de agressões citadas por espectadores, indicações por turma⁶⁴

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano Sim	9º ano Sim	6º ano Sim	9º ano Sim
Contra colegas	0,85 (54)	1,00 (49)	0,91 (45)	0,98 (44)
Aluno-alvo	0,67 (46)	0,67 (49)	0,71 (41)	0,70 (43)
Aluna-alvo	0,22 (46)	0,14 (49)	0,15 (41)	0,07 (43)
Ambos	0,11 (46)	0,18 (49)	0,15 (41)	0,23 (43)
Aluno-autor	0,48 (44)	0,48 (46)	0,67 (39)	0,57 (42)
Aluna-autora	0,41 (44)	0,35 (46)	0,23 (39)	0,17 (42)
Ambos	0,11 (44)	0,17 (46)	0,10 (39)	0,26 (42)

⁶³ Debemos substituir, nos dicen, las técnicas de la obediencia forzada por los métodos de la cooperación, y entonces la agresión dejará de actuar como un impulso reprimido que busca mecánicamente canales en la fuerza y en la violencia (p. 129).

⁶⁴ Na primeira linha da tabela foram indicados os totais da amostra de cada grupo, uma vez que a pergunta sobre o fato de ter testemunhado agressões contra colegas foi feita para todos(as). Já as demais linhas (b, c, d, e, f) foram indicados os totais referentes ao filtro, ou seja, somente para os(as) estudantes que responderam sim.

O primeiro aspecto que chama a atenção é justamente o alto índice de agressões apontado pelas testemunhas, fato que tende a acompanhar as indicações dos autores e dos alvos de agressões, embora as indicações dos espectadores sejam proporcionalmente maiores. Neste caso, independentemente de a escola ser pública ou particular, o número de agressões testemunhado é bastante elevado. Considerando a análise estatística adotada, foi apontada diferença significativa somente para a variável – ‘contra colegas’. Feitas as demais comparações, verificamos diferenças significantes entre as duas turmas da escola Bento II ($x^2 = 5,938$; $gl = 1$; $p = 0,006$), com proporção maior para as turmas de 9º ano, de 1,00; as turmas de 6º ano da escola Bento II e as de 9º do colégio Josias Gomes ($x^2 = 3,193$; $gl = 1$; $p = 0,039$) com proporção maior para as turmas de 9º do Josias Gomes, de 0,98, e as turmas 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do colégio Josias Gomes ($x^2 = 2,629$; $gl = 1$; $p = 0,049$), com proporção maior para as turmas de 9º ano da escola Bento II, de 1,00.

É notável na análise desses dados que as turmas mais adiantadas, quer da escola pública, quer do colégio particular, admitem presenciar agressões contra colegas de maneira proporcionalmente maior que as turmas de 6º ano. Quanto ao fato de ser alvo/autor, constatamos que os meninos também aparecem em proporção superior às meninas; aliás, este dado acompanha as indicações dos alvos e dos autores de agressões analisadas nas tabelas 15 e 23.

De modo geral, a tendência apresentada pelos dados da tabela confirma os estudos de alguns pesquisadores (Amado & Freire, 2002; Blaya, 2006; Debarbieux, 2006; Fante, 2005, 2015; Olweus, 2006) com relação a dimensão de gênero envolvida em casos de violência em estabelecimentos escolares: os estudantes do sexo masculino são os mais atingidos, quer como autores, quer como vítimas. Além disso, a tendência confirma a posição dos docentes, uma vez que os exemplos citados durante as entrevistas recaíam mais sobre os meninos do que sobre as meninas, o que foi observado nas duas instituições.

No entanto, há estudiosos que consideram o envolvimento de meninas em todas as formas de *bullying* tão expressivo quanto o dos meninos. Sob esse aspecto, Beane (2010) salienta que, como as atitudes ou os comportamentos dos meninos são mais explícitos, ou seja, mais observáveis, a tendência é considerá-los como mais agressivos, mas, atualmente, muitos pesquisadores “não apostam mais nisso. Sempre subestimamos o *bullying* entre as meninas porque elas são capazes de sutilezas e suas agressões são mais frequentemente sociais e relacionais” (p. 26). Trata-se de uma questão que merece ser melhor investigada, inclusive para que os próprios educadores conheçam os perfis ou as características de autores e alvos de agressões e aprendam a lidar melhor com o fenômeno.

Com relação às testemunhas, há estudiosos que também advertem, conforme detalhado no capítulo teórico dedicado ao *bullying*, sobre o impacto negativo que a exposição contínua às agressões produz nos alunos que as presenciam, pois mesmo quem não está diretamente envolvido em atos dessa natureza acaba sendo de alguma forma atingido. A esse respeito, Amado e Freire (2002) observam que:

Igualmente são afectados os alunos observadores, uma vez que, se as situações se repetem frequentemente, como acontece em algumas escolas, sentem-se impotentes para nelas intervir, e, pior do que isso, aprendem a ser indiferentes e a tomar atitudes de distanciamento e de não intervenção activa em situações que causam sofrimento ao outro, com evidentes reflexos no seu desenvolvimento sociomoral e na criação de uma sociedade em que cada elemento se “preocupe” com o bem-estar de todos os outros. (p. 55)

É justamente nessa perspectiva que se configura a posição dos observadores de agressões em geral, especialmente de *bullying*. Assim, os espectadores além de serem atingidos, têm uma participação direta ou indireta nos casos de violência. De acordo com a definição de Fante e Pedra (2008), os observadores têm uma participação muito específica nos casos de *bullying*, mais precisamente porque “representam a maioria dos alunos de uma escola. Eles não sofrem e nem praticam *bullying*, mas sofrem as suas consequências, por presenciarem constantemente as situações de constrangimento vivenciadas pelas vítimas (p. 61). Grande parte das testemunhas contesta ou repudia as atitudes dos autores; não obstante, nada fazem para impedir. Há ainda os que “apoiam e incentivam dando risadas, consentindo com as agressões. Outros fingem se divertir com os sofrimentos das vítimas, como estratégia de defesa” (p. 61).

A tabela 33 apresenta as indicações dos espectadores das agressões com relação às idades aproximadas dos autores dos maus-tratos.

Tabela 33 – Proporções das idades dos autores das agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 41)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
10 a 11 anos	0,04	0,02	0,32	0,12
12 a 13 anos	0,35	0,24	0,39	0,19
14 a 15 anos	0,28	0,49	0,12	0,47
16 a 17 anos	0,07	0,06	0,00	0,14
Acima 17 anos	0,00	0,02	0,00	0,02
Não sabe	0,33	0,20	0,15	0,12

Os dados da tabela 33 tendem a acompanhar, sob alguns aspectos, os da tabela 24 acerca das idades dos autores das agressões. De acordo com os dados descritos, o teste χ^2 apontou diferença significativa nas faixas etárias de 10 a 11 anos e nas de 14 a 15. Fazendo as comparações, verificamos que, na faixa etária de 10 a 11 anos, o teste apontou diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 3,904$; gl = 1; $p = 0,048$), indicando proporção maior para as turmas de 6º ano, entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 10,231$; gl = 1; $p = 0,001$), com proporção maior, também, para o colégio Josias Gomes, de 0,32, e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e 6º do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 11,306$; gl = 1; $p = 0,001$), com proporção maior, também, para as turmas de 6º ano do Josias Gomes, de 0,32.

Para a faixa etária de 14 a 15 anos, foram apontadas as seguintes diferenças: entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 5,883$; gl = 1; $p = 0,015$) e entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 10,239$; gl = 1; $p = 0,001$), indicando proporção maior para as turmas de 9º ano das duas escolas, conforme mostram os dados da tabela, entre as turmas de 6º ano da escola Bento II e as turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,051$; gl = 1; $p = 0,044$), e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 14,043$; gl = 1; $p < 0,001$), com proporção menor para as de 6º ano do Josias Gomes, segundo os dados.

Para a faixa etária de 16 a 17 anos, foi indicada diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,237$; gl = 1; $p = 0,026$), com proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,14.

A tabela 34 também apresenta as indicações dos espectadores com relação às idades aproximadas dos alvos de agressões.

Tabela 34 – Proporções das idades dos alvos das agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 41)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
10 a 11 anos	0,15	0,10	0,44	0,12
12 a 13 anos	0,37	0,20	0,29	0,35
14 a 15 anos	0,24	0,41	0,05	0,37
16 a 17 anos	0,02	0,04	0,02	0,09
Acima 17 anos	0,00	0,00	0,00	0,00
Não sabe	0,28	0,24	0,17	0,09

Os dados da tabela 34 mostram a mesma semelhança com as anteriores, inclusive o resultado do teste estatístico, apontando a mesma tendência que fora verificada nas demais tabelas das idades, conforme já exposto. Neste caso, também verificamos diferenças significantes para as mesmas faixas etárias: de 10 a 11 anos e de 14 a 15. Realizando as demais comparações, constatamos que, para a faixa etária de 10 a 11 anos, o teste χ^2 apontou diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 9,432$; gl = 1; $p = 0,002$), entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 8,127$; gl = 1; $p = 0,004$), e entre as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes e as de 9º ano da escola Bento II ($\chi^2 = 9,714$; gl = 1; $p = 0,002$), com proporção maior para as de 6º ano do colégio Josias Gomes, de 0,44.

Para a faixa de 14 a 15 anos, também foi apontada diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 4,179$; gl = 1; $p = 0,041$), com proporção maior para as de 9º ano, de 0,41, entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 11,181$; gl = 1; $p = 0,001$), com proporção maior também para as turmas de 9º ano, de 0,37, entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 4,151$; gl = 1; $p = 0,042$), com proporção maior para escola Bento II, de 0,24, e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º do Josias Gomes ($\chi^2 = 15,341$; gl = 1; $p < 0,001$), com proporção maior para as turmas de 9º ano da escola Bento II.

A tabela 35 apresenta as indicações dos espectadores sobre a frequência com que as agressões são praticadas.

Tabela 35 – Medianas sobre as agressões observadas, indicações por turma

Com que frequência ocorria a agressão?	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 21)	9º ano (n = 27)	6º ano (n = 23)	9º ano (n = 31)
Mediana	2	2	2	3

As questões apresentadas na tabela 35 também procuram definir, a exemplo das tabelas 17 e 25, a frequência com que nas duas escolas os(as) alunos(as) das duas turmas testemunharam cenas de agressão que, pelo seu caráter repetitivo, indicam ou sinalizam a ocorrência do *bullying*. Nesse sentido, lembramos o aspecto relacionado à frequência que, de acordo com os estudiosos do tema (Fante, 2015; Olweus, 1993, 2006; Prudente, 2015; Rolim, 2015), pode ser apontado como uma característica importante na definição do fenômeno.

Com base nos dados da tabela 35, constatamos de acordo com o teste de Kruskal-Wallis diferença significativa entre os grupos analisados ($\chi^2_{(3)} = 10,385$; $p = 0,016$). Estabelecendo as comparações específicas, o teste de Mann-Whitney apontou diferença significativa entre as turmas de 6º ano da escola Bento II e as de 9º do Josias Gomes ($Z=2,734$ e $p=0,037$), com escores maiores para as turmas de 9º do Josias Gomes.

Nesse aspecto, observamos que, diferentemente das indicações feitas pelos alvos e autores das agressões da escola Bento II que admitiram sofrê-las com frequência maior que as turmas do colégio Josias Gomes, as indicações dos espectadores das turmas de 9º ano deste colégio admitem testemunhar casos de agressões com frequência maior do que as demais turmas, inclusive as da escola pública.

A tabela 36 apresenta as indicações dos espectadores com relação aos tipos de agressão praticados contra os colegas.

Tabela 36 – Proporções dos tipos de agressão citados pelos espectadores, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 41)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Com apelidos	0,76	0,61	0,83	0,81
b. Com piadas, risos e humilhações	0,57	0,55	0,54	0,63
c. Com xingamentos e ofensas morais	0,46	0,51	0,54	0,53
d. Com socos, pontapés, empurrões	0,48	0,49	0,46	0,42
e. Com ameaça de retirar/esconder objetos ou dinheiro	0,17	0,10	0,22	0,07
f. Com o isolamento do grupo	0,20	0,16	0,22	0,33
g. Com fofocas e calúnias	0,35	0,22	0,24	0,26
h. Com agressões/assédios sexuais	0,07	0,02	0,10	0,07

A tabela 36 mostra as indicações feitas pelas turmas das duas escolas sobre os principais atos de agressões testemunhados contra os colegas. De acordo com o teste χ^2 , não foi indicada diferença significativa entre os grupos analisados. Assim, percebemos que esses dados também tendem a acompanhar os que foram descritos nas tabelas 18 e 26, que apresentam as características de agressões indicadas pelos alvos e pelos autores.

Nesse sentido, o que chama atenção na análise geral desses dados consiste, justamente, em perceber as semelhanças, uma vez que os estudantes das duas instituições apontam os apelidos, as piadas, os risos, as humilhações, os xingamentos, as ofensas morais e, em menor proporção, as agressões físicas diretas, como socos, pontapés e empurrões, como os tipos de agressões mais frequentes. Além disso, é possível admitir, conforme já mencionamos, a relação entre os dados indicados pelos alunos e a fala dos educadores das duas escolas, uma vez que, para a maioria, a questão das agressões verbais, como xingamentos, ofensas, uso de palavrões e apelidos, é de fato constante, inclusive contra professores, como foi constatado por meio das falas dos educadores da escola Bento II.

Como analisamos em outros momentos deste trabalho, rejeitar ou ridicularizar o semelhante pela cor da pele, tamanho ou cor dos olhos, formato do nariz ou por quaisquer outras características físicas, como obesidade, magreza excessiva. etc., é algo que se expande facilmente nas relações humanas, pois determinados padrões tornam-se socialmente valorizados e aceitos como ideais, o que talvez explique sua ocorrência com tanta frequência. Não se trata, obviamente, de reduzir todas as formas de agressão, violência, preconceito ou intolerância a fatores unicamente sociais; não obstante, é necessário admitir que:

Apesar da relação entre a estrutura social e a constituição psicológica não ser imediata – cabe lembrar a afirmação de Adorno (1991) de que a sociedade leva os homens às regressões psíquicas que necessita a cada momento – como a individuação só pode ocorrer pela incorporação da cultura e esta depende da estrutura social, a constituição do indivíduo não se reduz, mas é determinada por fatores sociais e culturais. (Crochík, 2012, p. 214)

Habitados a estilos de vida progressivamente marcados pela violência, por formas crescentes de agressões físicas e verbais, a tendência que se apresenta em nossa sociedade é a de que os indivíduos percam pouco a pouco a dimensão humana da convivência. Em perfeita sincronia com esse processo de desumanização, temos o papel das mídias, em geral, endossando, conformando e naturalizando formas de pensar, ser e existir permeadas por preconceitos, intolerância e, frequentemente, contrárias à ideia de formação.

Pensemos nos entretenimentos, nas publicidades e nos programas de televisão veiculados pelas mídias em geral, inclusive pelas que se pulverizam por meio da internet e que se converteram em um território sem lei. Frequentemente, encontramos em tais programas exemplos que induzem ao preconceito e a atitudes de aversão a determinados perfis que não se enquadram no padrão estabelecido, como, em geral, os obesos, os de aparência considerada exótica ou feia; enfim, os que não atendem a um padrão de beleza ou a uma juventude idealizada como fetiche.

É justamente na crítica a esses mecanismos que ganha força a noção de educação política contrária ao pensamento “unidimensional” (Adorno, 1995a; Horkheimer, 1963; Marcuse, 2015). Dessa forma, a “amplitude de experiência”, nos termos em que coloca Horkheimer (1963), abriria novas possibilidades para a reeducação dos sentidos, para o aperfeiçoamento moral e ético e para o cultivo da sensibilidade, pois somente uma educação para a sensibilidade torna possível combater a indiferença, a frieza, além das diferentes formas de barbárie, tais como as que se expressam por meio do *bullying*. Assim, é somente apoiados na educação que poderíamos combater os mecanismos que reproduzem a “pobreza da experiência” (Benjamin, 1994).

A tabela 37 apresenta as indicações dos espectadores com relação às características das agressões, indagando se têm ocorrido em grupo, se foram desferidas contra colegas mais fracos e se estes continuam sendo agredidos.

Tabela 37 – Proporções das características de agressões apontadas por espectadores, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano Sim	9º ano Sim	6º ano Sim	9º ano Sim
Em grupo	0,49 (43)	0,58 (48)	0,49 (41)	0,70 (43)
Colegas mais fracos	0,85 (39)	0,80 (45)	0,75 (40)	0,79 (43)
Continuam sendo agredidos	0,51 (35)	0,53 (38)	0,32 (41)	0,48 (42)

As características quanto à natureza das agressões, se praticadas em grupo, se contra colegas mais fracos ou se continuam a praticar tais atos contra os mesmos colegas, o teste χ^2 não apontou diferença significativa para nenhum dos casos.

Com base ainda nos dados da tabela, é possível identificar que o aspecto relacionado à fraqueza é indicado como uma característica dos colegas que sofreram/sofrem as agressões de seus pares, pois, conforme vemos, em torno de 0,70 a 0,80 das indicações admitem que os

alvos das agressões são mais fracos que os autores. Quanto à continuidade das agressões, perto de 0,45 das indicações afirmam que aquelas continuam sendo praticadas, com exceção das turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes.

Tomando a questão da fraqueza como um dos aspectos que caracteriza os alvos de agressões, em especial de *bullying*, cuja análise já discutimos longamente neste trabalho, esse fator também aparece de forma expressiva nas indicações dos espectadores. De fato, Olweus (2006), em seus trabalhos sobre o *bullying*, destaca como um dos aspectos essenciais na caracterização do fenômeno a questão da assimetria de poder ou de forças física ou psicológica entre o(s) autor(es) e o alvo, mostrando que, justamente por isso, o(a) aluno(a) exposto(a) a esse tipo de agressão tem dificuldades para se defender.

Nesse prisma, discutindo o problema do preconceito à luz do pensamento de Adorno, Crochík (1996) observa que, na dicotomia força *versus* fragilidade, a última tende a ser suprimida ou suplantada pela primeira, uma vez que nossa cultura tende a manifestar desprezo pelo que é fraco e respeito ou consideração pelo que é forte. Não foi por acaso que a competição se converteu em um mandamento que se impõe de forma indiscriminada a tudo e a todos.

A tabela 38 apresenta as indicações dos espectadores com relação à frequência com que os professores intervêm quando ocorrem as agressões.

Tabela 38 – Medianas das intervenções de professores nos casos de agressão, indicações por turma

Quando ocorrem essas agressões, os professores ajudam a vítima?	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 44)	9º ano (n = 43)
Mediana	1	1	2	1

Para a questão analisada na tabela 38, o teste estatístico de Kruskal-Wallis indicou diferenças entre os quatro grupos analisados ($\chi^2_{(3)} = 14,716$; $p = 0,002$). Feitas as comparações entre as turmas, o teste de Mann-Whitney indicou diferenças significantes entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($Z = 3,599$ e $p = 0,002$) com escores maiores para as turmas de 6º ano do Josias Gomes, e entre as turmas de 6º ano do Josias Gomes e as de 9º da Bento II ($Z=2,990$ e $p=0,017$), com escores maiores também para turmas de 6º ano do Josias Gomes.

Evidentemente que, em se tratando de *bullying*, isto é, uma forma de violência nem sempre explícita, embora ocorra de modo significativo dentro da sala de aula segundo as indicações dos alunos, esses dados sinalizam a necessidade de os educadores voltarem a atenção para o problema. Portanto, além das ações de alcance coletivo, por meio de projetos que trabalhem com valores, ética, cidadania, respeito, tolerância etc., há também a necessidade do olhar atento - neste caso, do professor - a sinais que indiquem as possíveis agressões que estejam sendo praticadas entre pares.

A tabela 39 apresenta as indicações dos espectadores com relação à frequência com que os colegas intervêm quando ocorrem as agressões.

Tabela 39 – Medianas das intervenções dos colegas nos casos de agressão, indicações por turma

Os colegas tentam ajudar?	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 43)	9º ano (n = 42)
Mediana	1	1	1	1

Para a questão analisada na tabela 39, o teste de Kruskal Wallis também não indicou diferenças entre as turmas ($\chi^2_{(3)} = 6,591$; $p = 0,086$). Embora esta característica já tenha sido desenvolvida em outros momentos, quer na parte teórica, quer na análise dos dados referentes aos alvos e autores de agressões, vale a pena lembrar alguns aspectos desse problema. Em geral, salientamos, com base nos autores (Fante, 2005, 2015; Neto, 2011; Olweus, 2006; Prudente, 2015; Silva, 2010), que é pouco comum o alvo de intimidações, como as que ocorrem no *bullying*, relatar a um adulto, como professor, diretor ou pais, os seus sofrimentos. Os autores de agressões, inclusive de *bullying*, também raramente relatam e, quando o fazem, geralmente contam para os colegas. Quanto às intervenções de testemunhas, podemos notar, de acordo com os dados da tabela, que as intervenções tendem a ocorrer de modo semelhante nas duas instituições, uma vez que não houve diferença estatisticamente significativa entre ambas.

A tabela 40 apresenta as indicações dos espectadores com relação aos locais ou espaços onde as agressões ocorrem com mais frequência.

Tabela 40 – Proporções dos locais onde mais ocorrem as agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 40)	9º ano (n = 42)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Na sala de aula, sem o professor	0,43	0,47	0,45	0,36
b. Na sala de aula, com o professor	0,30	0,29	0,18	0,36
c. Nos corredores durante a troca de aulas	0,24	0,12	0,15	0,12
d. Durante o recreio	0,65	0,65	0,68	0,43
e. No banheiro	0,15	0,08	0,03	0,12
f. Nos arredores da escola	0,33	0,35	0,10	0,33
g. No transporte escolar	0,13	0,00	0,15	0,10
h. Por meio de celular	0,09	0,04	0,05	0,07
i. Por meio internet	0,15	0,06	0,13	0,14

Conforme os dados descritos na tabela 40, foram constatadas, conforme o teste χ^2 , diferenças para as variáveis (f) nos arredores da escola e (g) no transporte escolar. Feitas as demais comparações, observamos as seguintes diferenças: para variável ‘nos arredores da escola’, o teste apontou diferença entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 5,220$; $gl = 1$; $p = 0,022$), mostrando proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,33, entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 5,108$; $gl = 1$; $p = 0,024$), com proporção maior para a Bento II, de 0,33, e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano Josias Gomes ($\chi^2 = 6,142$; $gl = 1$; $p = 0,013$), com proporção maior para as turmas de 9º ano da escola Bento II, de 0,35. Para a variável ‘no transporte escolar’, o teste apontou diferença significativa entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 2,878$; $gl = 1$; $p = 0,042$), com proporção nula para as turmas de 9º da escola Bento II, entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 4,796$; $gl = 1$; $p = 0,011$), com proporção nula para as turmas de 9º ano, e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 5,676$; $gl = 1$; $p = 0,007$), também com proporção nula para as turmas de 9º ano.

Convém salientar que os dados desta tabela também acompanham, em parte, os da tabela 20, sobre a indicação dos alvos, e os da tabela 29, sobre a indicação dos autores das agressões. Nesse sentido, o recreio, a sala de aula sem o professor e a sala de aula com o professor foram proporcionalmente maiores como âmbitos de ocorrência das agressões, o que confere às duas escolas um elemento semelhante quanto ao aspecto citado.

Dando sequência à análise das tabelas, lembramos que as variáveis que compõem os dados que serão apresentados e discutidos nas tabelas 41 a 49 foram elaboradas e utilizadas por Crochík e colaboradores (Crochík & Crochík, 2017) na pesquisa intitulada: “Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”.

A tabela 41 apresenta as indicações dos espectadores com relação às características de alunos(as) que mais cometem agressão contra colegas.

Tabela 41 – Proporções das características dos que mais praticam atos de agressão, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 40)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Forte (atletico)	0,67	0,69	0,83	0,81
b. Fraco(a)	0,09	0,12	0,23	0,23
c. Gordo(a)	0,48	0,45	0,38	0,26
d. Magro(a)	0,28	0,41	0,63	0,40
e. Com deficiência física	0,13	0,00	0,13	0,05
f. Negro(a)	0,28	0,31	0,08	0,42
g. Afeminado (com jeito de mulher)	0,15	0,12	0,13	0,16
h. Masculinizada (com jeito de homem)	0,39	0,37	0,45	0,44
i. Usa óculos	0,07	0,02	0,15	0,09

Neste caso, o teste χ^2 apontou diferença significativa para as características: (d) magro(a); (f) negro(a) e (e) com deficiência física. Feitas as comparações específicas para a característica ‘magro(a)’, o teste mostrou diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 8,829$; gl = 1; p = 0,003), indicando proporção maior para as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, de 0,63. Para a característica ‘com deficiência física’, foi apontada diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($\chi^2 = 4,796$; gl = 1; p = 0,011), com proporção nula para as turmas de 9º ano, e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,346$; gl = 1; p = 0,016), com proporção nula para as turmas de 9º ano. Para a característica negro(a), foi apontada diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 11,191$; gl = 1; p = 0,001), com proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,42, entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 4,796$; gl = 1; p = 0,029), indicando proporção maior para a escola Bento II, de 0,28, e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 5,929$; gl = 1; p = 0,015), com proporção maior para as turmas de 9º ano de 0,31.

Além das diferenças apontadas, outro dado relevante na tabela diz respeito ao atributo força, que pode ser entendido, inclusive, como força física. Esta característica foi proporcionalmente a mais indicada pela maioria dos alunos das duas instituições. Em contraposição, o atributo fraco foi proporcionalmente menos indicado com relação ao atributo força, sobretudo pelas turmas da escola Bento II.

Embora todas as características da tabela tenham sido indicadas, o forte e atlético teve proporção mais alta nas duas turmas. Este dado confirma a tendência de que a força física é, na opinião dos alunos, um elemento ou atributo, se não determinante, frequentemente associado a quem pratica agressões, ou mesmo o *bullying*. É fato que, de acordo com vários pesquisadores que investigam este fenômeno,

pode tratar-se de uma violência a longo termo, física ou psicológica, perpetuada por um ou vários agressores (*bully*) relativamente a uma vítima (*bullied*) que é incapaz de se defender, em posição de fraqueza . . . a vítima pode ser isolada, mais pequena, fisicamente fraca, são-lhes atribuídos estigmas físicos (cor dos cabelos, da pele, peso, etc.). (Debarbieux, 2006, pp. 107-108)

Vemos claramente que o atributo fraqueza consta nas definições ou caracterizações do *bullying*, indicando tratar-se de uma relação na qual o mais forte tende a submeter e dominar o mais fraco. O que se destaca nessas formas de comportamento é a apologia à força, isto é, a primazia do mais forte em relação ao mais fraco justifica a destruição deste por aquele. A consequência inevitável dessa postura, entre outros aspectos, condiz com o que Crochík (1995) escreveu sobre o perfil do preconceituoso. Para o autor:

A sensação de superioridade do preconceituoso em relação à sua vítima é solicitada por uma cultura que não permite um lugar fixo a ninguém, pois é a própria insegurança de todos os indivíduos, é a eterna luta de todos contra todos, que a sustenta, assim, o poder sobre o mais fraco é a busca de um espaço em uma sociedade que gira em torno do poder, busca esta fadada ao fracasso. (p. 61)

A tabela 42 apresenta as indicações dos espectadores com relação às características dos alunos que mais sofrem agressão por parte dos colegas.

Tabela 42 – Proporções das características dos que mais sofrem atos de agressão, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 40)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Forte (atletico)	0,07	0,06	0,23	0,09
b. Fraco(a)	0,78	0,67	0,73	0,74
c. Gordo(a)	0,33	0,43	0,53	0,74
d. Magro(a)	0,61	0,63	0,58	0,47
e. Com deficiência física	0,30	0,12	0,35	0,42
f. Negro(a)	0,37	0,33	0,35	0,60
g. Afeminado (com jeito de mulher)	0,37	0,41	0,53	0,60
h. Masculinizada (com jeito de homem)	0,17	0,16	0,28	0,26
i. Usa óculos	0,41	0,20	0,43	0,42

De acordo com dados da tabela acima, o teste χ^2 apontou diferenças significantes para as seguintes variáveis: (c) gordo(a); (e) com deficiência física; (f) negro(a). Realizando as demais comparações, verificamos as seguintes diferenças:

c) quanto à característica ‘gordo(a)’, o teste mostrou diferença entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,314$; gl = 1; $p = 0,038$), com proporção maior para as de 9º ano, de 0,74, entre as turmas de 6º ano da escola Bento II e as de 9º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 13,957$; gl = 1; $p < 0,001$), com proporção maior para o colégio Josias Gomes, de 0,74, e entre as turmas de 9º das duas escolas ($\chi^2 = 8,094$, gl = 1; $p = 0,004$), indicando proporção maior também para o colégio Josias Gomes, de 0,74.

e) quanto à característica ‘com deficiência física’, o teste mostrou diferença significativa entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 8,938$; gl=1; $p = 0,003$), com proporção maior para o colégio Josias Gomes, de 0,42, e entre as turmas de 9º da escola Bento II e de 6º do Josias Gomes ($\chi^2 = 5,304$; gl = 1; $p = 0,021$), com proporção maior para as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, de 0,35.

f) quanto à característica ‘negro(a)’, foi apontada diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 4,411$; gl = 1; $p = 0,036$), com proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,60, e entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 6,063$; gl = 1; $p = 0,014$), indicando proporção maior também para o colégio Josias Gomes, de 0,60.

Tomando por base o resultado dos testes acima descritos, constatamos facilmente que as características ‘gordo(a)’, ‘negro(a)’ e ‘deficiência física’ são proporcionalmente mais indicadas pelas testemunhas do colégio Josias Gomes do que da escola Bento II; aliás, as turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes admitem presenciar mais agressões aos(as)

gordos(as) e aos(as) negros(as), fato apresentado em proporção maior que as demais turmas em todas as comparações.

Por outro lado, diferentemente da tabela anterior, que apontou a característica ‘força’ como um componente essencial na definição do(a) autor(a) de agressões, nesta tabela verificamos exatamente o oposto, ou seja, de acordo com os espectadores das duas escolas, a característica que remete à fraqueza foi a mais indicada e a que diz respeito à força física foi proporcionalmente a menos indicada.

Com base em pesquisas que investigam o fenômeno *bullying*, Antunes e Zuin (2008) apontam que pessoas com aspectos físicos diferentes, principalmente relacionados à obesidade, baixa estatura, características étnicas e socioeconômicas, bem como opção sexual “fora do padrão”, “são, estatisticamente, mais alvos de seus colegas do que crianças e jovens considerados “normais” (p. 34). É justamente estes aspectos que os dados acima parecem indicar com mais frequência, especialmente com base nas indicações das turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes.

A tabela 43 apresenta as indicações dos espectadores com relação às atitudes tomadas quando presenciam atos de agressões contra colegas.

Tabela 43 – Proporções das atitudes dos espectadores ao presenciarem as agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Permaneceu observando e atçando	0,07 (46)	0,10 (49)	0,10 (41)	0,12 (43)
b. Permaneceu observando em silêncio	0,41 (46)	0,51 (49)	0,24 (41)	0,33 (43)
c. Participou da agressão, ajudando os agressores	0,04 (46)	0,00 (49)	0,00 (40)	0,02 (42)
d. Tentou ajudar a vítima da agressão	0,54 (46)	0,45 (49)	0,66 (41)	0,48 (42)
e. Fingiu não ter presenciado a agressão	0,07 (46)	0,16 (49)	0,10 (41)	0,14 (42)

Os dados acima compreendem as atitudes que os espectadores assumem perante as agressões: se são encorajados a ajudar os alvos, se permanecem silentes, fingindo não ver a agressão, se atçam, ou se chegam mesmo a participar ativamente dos atos agressivos. São atitudes que oscilam, portanto, desde a observação passiva até a participação ativa, contribuindo para causar ainda mais sofrimento ao alvo da agressão. Pelos resultados obtidos no teste χ^2 , não foi constatada diferença significativa entre as duas escolas.

Ainda de acordo com os dados, a atitude mais comum verificada consiste na tentativa de ‘ajudar a vítima da agressão’, seguida pela atitude que remete à indiferença, ou seja, ‘permanecer observando e em silêncio’. Quanto às atitudes menos indicadas, tanto participar da agressão quanto ‘fingir não ter presenciado’ apresentaram indicações proporcionalmente semelhantes nas duas escolas.

Na discussão sobre agressões, em particular acerca do *bullying*, as atitudes descritas acima são as mais frequentes. Um aspecto positivo, conforme os dados mostram, diz respeito ao fato de a maioria, quer da escola pública, quer do colégio particular, apontar como atitude mais frequente a tentativa de ajudar as vítimas das agressões, sendo esta atitude seguida, no entanto, pela ação de permanecer observando em silêncio. As atitudes que remetem à participação dos observadores nas agressões são apontadas em menor proporção, seguidas das atitudes de permanecer observando e/ou atizando. Dessa forma, a atitude de solidariedade tende a prevalecer, sendo esta uma ação que a escola pode incentivar e trabalhar por meio de ações coletivas, projetos ou de quaisquer intervenções de combate à violência.

É justamente esse espírito de solidariedade ou de aversão à violência que a educação deve e pode, em seu sentido formador, promover e ensinar nas escolas, isto é, criar ações e estimular a reflexão com vistas a desbarbarizar os indivíduos, pois “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, 1995a, p. 117).

Entendemos que o processo de desbarbarização, indicado por Adorno (1995a), consiste em medidas que vão desde a formação no sentido estritamente acadêmico até as formas mais simples, porém, não menos importantes, de convivência entre os alunos. Aliás, é justamente desse convívio, regado pela boa convivência, pela paz e por princípios de uma ética comunicativa, que a humanidade se encontra carente.

A tabela 44 apresenta as autoindicações dos espectadores com relação aos sentimentos que experimentam quando presenciam os colegas serem agredidos.

Tabela 44 – Proporções dos sentimentos dos espectadores ao presenciarem as agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 41)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Tristeza pelo colega	0,65	0,55	0,83	0,56
b. Prazer, pois achei engraçado	0,04	0,04	0,05	0,12
c. Achei normal, são brincadeiras	0,09	0,08	0,02	0,12
d. Nenhum sentimento	0,13	0,31	0,02	0,14
e. Medo de ser agredido	0,28	0,18	0,27	0,09
f. Compaixão pela vítima	0,35	0,18	0,20	0,12
g. Admiração pelo agressor	0,02	0,02	0,00	0,02

Outro dado importante nos estudos sobre a violência e mesmo sobre o *bullying* refere-se à compreensão dos sentimentos que acometem todos os que se veem envolvidos nesta situação, seja como vítimas, seja como agressores, seja como testemunhas. De acordo com os dados apresentados, o teste χ^2 indicou diferenças significantes entre os grupos somente para as questões que remetem ao sentimento de tristeza e à ausência de sentimento. Para a sentimento ‘tristeza pelo colega’, o teste apontou diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($\chi^2 = 6,006$; gl = 1; $p = 0,014$) com proporção maior para as turmas de 6º ano, de 0,83, e entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as de 6º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 6,691$; gl = 1; $p = 0,010$), com proporção maior para estas últimas. Para a variável ‘nenhum sentimento’, a diferença incide entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e de 6º do Josias Gomes ($\chi^2 = 10,270$; gl = 1; $p = 0,001$), com proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,31.

Com base nessas análises notamos, ainda, que a tristeza pelo colega, alvo das agressões, se apresenta como o sentimento mais indicado por todas as turmas das duas escolas. Além disso, a ausência de sentimento, ou seja, a indiferença, o fato de não sentir nada, foi proporcionalmente o mais indicado pelas turmas de 9º ano das duas escolas.

A tabela 45 apresenta as indicações dos espectadores com relação às pessoas às quais são relatadas as agressões.

Tabela 45 – Proporções das pessoas às quais os espectadores relatam as agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 41)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Aos pais	0,26	0,20	0,15	0,14
b. À direção	0,22	0,16	0,34	0,12
c. Aos professores	0,15	0,12	0,24	0,07
d. Aos colegas	0,28	0,37	0,22	0,35
e. Não relata a ninguém	0,48	0,47	0,37	0,49

Verificamos, de acordo com os dados da tabela 45, a mesma semelhança que fora apontada nas tabelas 22 e 30 acerca das indicações de pessoas às quais os alvos e os autores relatam as agressões sofridas ou praticadas. De acordo com os dados desta tabela, o teste estatístico não mostrou diferença significativa para nenhuma das variáveis. O que podemos depreender desses dados corrobora as mesmas colocações já apresentadas nas tabelas citadas, pois ‘aos colegas’ e o fato de ‘não relatarem’ casos de agressões foram as atitudes mais indicadas pelos três protagonistas – os alvos, os autores e os espectadores. Dessa forma, as duas instituições apresentam mais semelhanças do que divergências, pois, como notamos, com exceção das turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes, a atitude de ‘não relatar’ a agressão, o relato ‘aos colegas’, seguido do relato ‘aos pais’, ‘direção’ e ‘professores’ seguem esta ordem. Como podemos ver, os professores são os menos indicados, sobretudo nas turmas mais avançadas das duas escolas, e os pais são proporcionalmente mais indicados pelos estudantes da escola Bento II.

Assim, observamos que relatar a outrem um episódio de violência do qual o adolescente foi testemunha também não é uma atitude tão simples. Muitas vezes, esses adolescentes sentem-se pressionados ou desafiados e, dessa maneira, “são confrontados a situações em que os pares os desafiam”⁶⁵ (Corea & Lewkowicz, 2013, p. 157), uma vez que a autoridade familiar tende a responder cada vez menos pela formação do indivíduo.

Nesse prisma, cabe lembrar a fala da docente de educação física, que citou o exemplo do aluno que só atendia às solicitações dos pais se fosse instado pelo instrutor de *jiu-jitsu*. A professora lembrou que alguns pais, não conseguindo dialogar com o filho, buscavam o apoio de um terceiro, com quem o filho se identificava ou quem satisfazia interesses deste ligados à

⁶⁵ “Ellos se enfrentan a situaciones en que los pares los retan, los presionan” (p.157).

prática de *jiu-jitsu*. A atitude descrita pela professora com relação a esse estudante, se não é regra, tende a se apresentar de forma cada vez mais comum em nossa sociedade, uma vez que:

A dinâmica pluridimensional, em virtude da qual o indivíduo alcançava e mantinha seu equilíbrio entre a autonomia e a heteronomia, a liberdade e a repressão, o prazer e a dor, deu lugar a uma dinâmica unidimensional, a uma identificação estática do indivíduo com seus semelhantes e com o princípio de realidade administrada. (Marcuse, 1998, p. 95)

A tabela 46 apresenta as indicações dos espectadores sobre o que os colegas que agredem seus pares esperam ganhar com essas atitudes.

Tabela 46 – Proporções das expectativas dos autores de agressões, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 41)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Mostrar força	0,61	0,53	0,49	0,28
b. Mostrar que são superiores	0,48	0,63	0,41	0,63
c. Atrapalhar quem quer estudar	0,46	0,29	0,12	0,12
d. Irritar os colegas	0,43	0,47	0,32	0,26
e. Chamar atenção	0,59	0,71	0,39	0,51
f. Divertir-se, são brincadeiras	0,24	0,24	0,10	0,47

Neste caso, o teste χ^2 apontou diferença significativa para as seguintes variáveis: (a) mostrar força; (b) mostrar que são superiores; (c) atrapalhar quem quer estudar; (e) chamar atenção; (f) divertir-se, são brincadeiras. Assim, realizando as demais comparações, constatamos as seguintes diferenças:

a) quanto a mostrar força, a diferença incide entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 4,985$; gl = 1; $p = 0,026$), indicando proporção maior para a escola Bento II, de 0,53, e entre as turmas de 6º ano da escola Bento II e as de 9º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 8,472$; gl = 1; $p = 0,004$), com proporção maior para as turmas de 6º ano da escola Bento II, de 0,61.

c) quanto a atrapalhar quem quer estudar, o teste apontou diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 10,039$; gl = 1; $p = 0,002$), com proporção maior para as turmas de 6º ano da escola Bento II, de 0,46, e entre as turmas de 6º ano da Bento II e as de 9º ano do Josias Gomes ($\chi^2 = 10,851$; gl = 1; $p = 0,001$), com proporção maior para as turmas de 6º ano da Bento II, de 0,46.

e) quanto a chamar atenção, a diferença foi apontada entre as turmas de 9º ano da escola Bento II e as turmas de 6º ano do Josias Gomes ($x^2 = 8,271$; $gl = 1$; $p = 0,004$), com proporção maior para as turmas de 9º ano da escola Bento II, de 0,71.

f) quanto a divertir-se, são brincadeiras, as diferenças incidem entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($x^2 = 12,151$; $gl = 1$; $p < 0,001$), entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($x^2 = 3,974$; $gl = 1$; $p = 0,046$), com proporção maior para as turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes, de 0,47, e entre as turmas de 6º ano da escola Bento II e as de 9º do Josias Gomes ($x^2 = 4,054$; $gl = 1$; $p = 0,044$), com proporção maior também para as turmas de 9º ano do Josias Gomes.

A tabela 47 apresenta as indicações dos espectadores com relação aos motivos que levam os colegas a praticarem agressões contra os pares.

Tabela 47 – Proporções dos motivos que levam os colegas a praticar atos de agressão, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 46)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 41)	9º ano (n = 43)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Carência afetiva	0,22	0,22	0,15	0,33
b. Não se enturmam/não têm amigos	0,26	0,20	0,22	0,09
c. Não têm atenção em casa	0,41	0,45	0,29	0,47
d. Apanham muito em casa	0,35	0,31	0,24	0,14
e. Se consideram diferentes dos outros	0,43	0,27	0,24	0,35
f. Os outros não se defendem	0,17	0,16	0,10	0,14
g. Revidar a agressão que sofreram	0,39	0,37	0,24	0,35
h. São preconceituosos	0,37	0,43	0,44	0,58
i. Não têm limites	0,48	0,53	0,49	0,40
j. Não têm o que fazer	0,57	0,45	0,41	0,42
k. Falta de respeito	0,61	0,63	0,63	0,58

Os dados da tabela 47 correspondem ao que os alunos que testemunharam atos de agressões contra os colegas consideram ser as motivações que induzem os autores a assumirem essas atitudes. O teste x^2 não apontou diferença significativa para nenhuma das variáveis apresentadas. Desse modo, a ‘falta de respeito’ é apontada de forma majoritária e homogênea por todas as turmas. Além dessa intenção, o fato de ‘não terem o que fazer’, a ‘ausência de limites’ e a questão do preconceito também foram as intenções proporcionalmente mais indicadas por todas as turmas das duas escolas. Curiosamente, a expressão ‘falta de respeito’ foi frequentemente mencionada por alguns docentes ao

conceituarem a indisciplina. As características que remetem à ausência de limites e de atenção em casa também foram citadas de forma mais ou menos homogênea pelas turmas.

A tabela 48 apresenta as indicações dos alunos das duas turmas com relação às características dos que mais praticam atos de agressão contra os seus colegas.

Tabela 48 – Proporções das características dos que mais praticam atos de agressão contra os colegas, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 45)	9º ano (n = 44)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Bom (boa) esportista (educação física)	0,33	0,45	0,76	0,70
b. Mau (má) esportista (educação física)	0,15	0,16	0,20	0,20
c. Disciplinado(a) em sala de aula	0,15	0,06	0,24	0,14
d. Indisciplinado(a) em sala de aula	0,61	0,78	0,67	0,77
e. Estudioso(a) (boas notas)	0,13	0,10	0,11	0,05
f. Não estudioso(a) (más notas)	0,52	0,69	0,64	0,70
g. Impopular	0,20	0,27	0,36	0,23
h. Popular	0,41	0,43	0,49	0,68

As questões da tabela 48 têm a mesma proposta das que estão apresentadas na tabela seguinte, a 49: ambas procuram explorar a opinião dos estudantes acerca dos perfis dos colegas que frequentemente cometem agressões contra os seus pares. Ressaltamos, ainda, que, as variáveis que compõem as duas tabelas também foram organizadas e utilizadas por Crochík e colaboradores (Crochík & Crochík, 2017) na pesquisa intitulada: Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade. É bom lembrar que, neste caso, os alunos foram orientados pelo pesquisador que todos poderiam responder as questões apresentadas no quadro, uma vez que o objetivo seria conhecer a opinião não apenas dos espectadores, mas também de todos os estudantes.

Assim, nas tabelas 48 e 49 foram agrupadas questões que remetem aos perfis: bons e maus esportistas, disciplinados ou indisciplinados, estudiosos ou não, bem como as questões referentes à popularidade e à impopularidade daqueles ou daquelas estudantes que mais cometem agressões contra os colegas. De acordo com as indicações, é possível estabelecer algumas semelhanças com o que foi apontado na tabela 14 sobre os perfis dos alunos que mais cometem indisciplina em sala de aula. É possível, também, estabelecer algumas semelhanças com as indicações dos educadores, gestores e docentes sobre os perfis dos

alunos(as) considerados(as) indisciplinados(as) e que mais cometem agressões, como *bullying*.

Com base nos dados da tabela, verificamos, de acordo com o teste χ^2 , diferença significativa apenas para os perfis: (a) bom (boa) esportista (educação física); (h) popular. Para a variável ‘bom (boa) esportista’, o teste mostrou diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($\chi^2 = 18,79$; gl = 1; $p < 0,001$) e também entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 6,18$; gl = 1; $p = 0,013$), com proporções maiores para o colégio Josias Gomes, de 0,76 nas turmas de 6º ano e 0,70 nas turmas de 9º ano. Para a variável ‘popular’, o teste apresentou diferença significativa entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($\chi^2 = 6,00$; gl = 1; $p = 0,013$), indicando proporção maior para o colégio Josias Gomes, de 0,68. Com efeito, as questões relacionadas ao desempenho nos esportes e ao perfil de popularidade teriam, na opinião dessas turmas, um peso maior no colégio Josias Gomes.

Além das diferenças apontadas acima, outros elementos podem ser identificados na opinião dos estudantes sobre os colegas que mais cometem agressões contra os pares. Notamos que: 1) a característica proporcionalmente mais citada por todas as turmas foi a que remete ao comportamento indisciplinado, à exceção dos 6ºs anos do colégio Josias Gomes, em que se destacou a característica que diz respeito ao bom desempenho esportivo. Sobre esse aspecto, os estudantes das duas escolas, diferentemente dos educadores, reconhecem nos perfis de alunos(as) mais indisciplinados(as) aqueles(as) que mais cometem agressões contra os colegas; 2) a segunda característica mais indicada pelos estudantes também aproxima as duas instituições, uma vez que, para a maioria, a questão do mau desempenho acadêmico foi proporcionalmente a mais indicada, sobretudo entre os estudantes da escola Bento II, fato que também se distingue ou se distancia da opinião dos docentes, pois grande parte admitiu certa dificuldade em definir, estabelecer ou mesmo reconhecer a relação entre o desempenho acadêmico e as agressões/*bullying*; 3) a terceira característica proporcionalmente mais citada foi o desempenho nos esportes para os alunos da escola Bento II, o mau desempenho escolar para os alunos do 6º ano do colégio Josias Gomes e a questão da popularidade para os alunos dos 9º ano do mesmo colégio.

As características que remetem à prática da indisciplina, ao fraco desempenho acadêmico, ao bom desempenho esportivo e à questão da popularidade são proporcionalmente mais indicadas, por todas as turmas das duas escolas, como sendo as características de alunos(as) que mais cometem atos de agressão. Além disso, é possível observar forte semelhança com as indicações feitas sobre os perfis dos(as) alunos(as) considerados(as) mais indisciplinados(as), conforme a tabela 14. Naquele caso, as características relacionadas com o

fraco desempenho acadêmico (alunos que tiram más notas), os mais extrovertidos(as), os meninos valentões e brigões e os repetentes de anos anteriores foram as mais indicadas.

Como salientamos, é possível estabelecer relação entre as indicações sobre o mesmo tema feitas pelos gestores e docentes das duas instituições. A semelhança que mais aproxima as indicações dos estudantes com as dos docentes diz respeito, por um lado, à questão da indisciplina que, tanto para uns quanto para outros, estaria relacionada com o fraco desempenho acadêmico. O bom desempenho nos esportes, por outro lado, que foi apontado pelos educadores das duas escolas como uma característica marcante dos alunos considerados mais indisciplinados, não foi proporcionalmente a mais citada pelos estudantes. Estes indicaram de forma mais significativa a relação do desempenho nos esportes, na educação física, com a prática de agressões.

A tabela 49 apresenta as indicações dos alunos com relação às características dos que mais sofrem atos de agressão por parte de seus colegas.

Tabela 49 – Proporções das características dos que mais sofrem agressão por parte de colegas, indicações por turma

	Bento II		Josias Gomes	
	6º ano (n = 54)	9º ano (n = 49)	6º ano (n = 44)	9º ano (n = 44)
	Sim	Sim	Sim	Sim
a. Bom (boa) esportista (educação física)	0,31	0,18	0,36	0,32
b. Mau (má) esportista (educação física)	0,22	0,47	0,48	0,66
c. Disciplinado(a) em sala de aula	0,52	0,57	0,77	0,66
d. Indisciplinado(a) em sala de aula	0,13	0,16	0,11	0,36
e. Estudioso(a) (boas notas)	0,48	0,67	0,75	0,73
f. Não estudioso(a) (más notas)	0,24	0,20	0,11	0,34
g. Impopular	0,43	0,61	0,68	0,75
h. Popular	0,17	0,18	0,27	0,20

Conforme ressaltamos, as variáveis que compõem a tabela 49 são exatamente as mesmas que compõem a anterior, porém, neste caso, os estudantes apontam as características dos colegas que mais sofrem atos de agressão por seus pares.

Os dados da tabela revelam uma situação justamente oposta à anterior, e o teste χ^2 apontou mais diferenças entre os grupos analisados. De modo geral, houve diferença significativa em quatro variáveis: (b) mau (má) esportista; (d) indisciplinado(a) em sala de

aula; (e) estudioso(a) (boas notas) e (g) impopular. Procedendo às demais comparações verificamos as seguintes diferenças:

b) quanto a ser mau (má) esportista (educação física), o teste apontou diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($x^2 = 7,00$; $gl = 1$; $p = 0,008$), com proporção maior para as turmas de 9º ano, de 0,47, e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($x^2 = 7,06$; $gl = 1$; $p = 0,008$), com proporção maior para o colégio Josias Gomes, de 0,48.

d) quanto a ser indisciplinado(a) em sala de aula, foi apontada diferença significativa entre as duas turmas do colégio Josias Gomes ($x^2 = 7,57$; $gl = 1$; $p = 0,006$), com proporção maior para as de 9º ano, de 0,36; e entre as turmas de 9º ano das duas escolas ($x^2 = 4,86$, $gl=1$; $p = 0,027$), indicando proporção maior também para o colégio Josias Gomes.

e) quanto a ser estudioso(a) (boas notas), o teste mostrou diferença significativa entre as duas turmas da escola Bento II ($x^2 = 3,87$; $gl = 1$; $p = 0,049$), com proporção maior para as de 9º ano, de 0,67, e entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($x^2 = 7,30$; $gl = 1$; $p = 0,007$), indicando proporção maior para o colégio Josias Gomes, de 0,75.

g) quanto a ser impopular, constatamos, também, diferença significativa entre as turmas de 6º ano das duas escolas ($x^2 = 6,39$; $gl = 1$; $p = 0,011$), com proporção maior para o colégio Josias Gomes, de 0,68.

De modo geral, notamos que as diferenças apontadas pelos testes mostram que os perfis ‘mau (má) esportista’, ‘indisciplinado(a)’, ‘estudioso(a)’ e ‘impopular’ foram proporcionalmente os mais citados pelos estudantes do colégio Josias Gomes, tanto pelas turmas do 9º ano quanto pelas do 6º ano.

Quanto às variáveis mais indicadas, verificamos como um dado semelhante para as duas escolas o fato de que todas as turmas indicaram, como perfis de alunos que mais sofrem agressões, os que apresentam as seguintes características: comportamento disciplinado, dedicação aos estudos, impopularidade e, como quarta indicação, o fato de não se destacarem nos esportes (educação física) para as turmas de 9º ano da escola Bento II e para as de 6º ano do colégio Josias Gomes - para as turmas de 9º ano deste colégio, no entanto, esta característica foi a terceira mais indicada. Isto confere aos dados das duas tabelas coerência quanto às indicações dos estudantes, uma vez que os dados da tabela anterior apontam justamente as características de alunos que mais praticam agressões contra os colegas.

7.7 Descrição: autonomia frente à autoridade

Conforme o exposto na apresentação dos objetivos, os itens apresentados nas tabelas 50, 51 e 52 foram definidos com base em algumas questões do questionário sobre indisciplina e *bullying* aplicado aos alunos, bem como na escala da autonomia, elaborada por Crochík (Crochík & Crochík, 2017) e aplicada em pesquisa nas escolas municipais de São Paulo. O referencial teórico de apoio, tanto para a elaboração quanto para a análise dos dados desta escala, se embasou nas considerações de Freud (2011), Horkheimer e Adorno (1973) e Marcuse (1999) acerca da importância da autoridade na formação do eu, tal como discutida e analisada no capítulo teórico e nas demais reflexões apresentadas ao longo deste trabalho. Nesse sentido, a escala e as questões que a acompanham foram definidas conforme as descrições a seguir.

A escala da autonomia apresenta 14 itens do tipo Likert (conforme Anexo F), com seis alternativas possíveis, para as quais se definiu a seguinte pontuação: para a resposta “discordo plenamente”, um ponto; para “discordo fortemente”, dois pontos; para “discordo parcialmente”, três pontos; para “concordo parcialmente”, quatro pontos; para “concordo fortemente”, cinco pontos; para “concordo totalmente”, seis pontos. O resultado final dessa escala foi obtido fazendo-se a média dos resultados com relação aos 14 itens. Quanto maior a pontuação, maior a heteronomia perante a autoridade. Dessa forma, a variável escala da autonomia, pontuada de 0 a 84, foi elaborada em forma de questões afirmativas nas quais o participante deveria manifestar o seu grau de concordância com os itens apresentados.

Para as autoindicações como autor de indisciplina, foram consideradas duas questões, citadas a seguir com as respectivas pontuações: Questão 1 - Você se considera um aluno disciplinado? “Muitas vezes” – um ponto; “Algumas vezes” – dois pontos; “Nunca” – três pontos. Questão 2 - Você pratica com frequência os comportamentos considerados de indisciplina? “Sim” – um ponto; “Não” – zero ponto. Assim, o valor final foi obtido pela soma dos pontos das questões, sendo de quatro pontos a pontuação máxima para as autoindicações de indisciplina. Quanto maior a pontuação, menor a indicação de adesão ao comportamento disciplinado.

Para os alvos de *bullying*, foram consideradas quatro questões: Questão 1 - Você já sofreu agressão na escola? – um ponto para resposta “sim”. Questão 2 - Com que frequência a agressão ocorre? “Uma ou duas vezes por mês” – um ponto; “Uma vez por semana” – dois pontos; “Várias vezes por semana” – três pontos; “Todos os dias” – quatro pontos. Questão 3 - A agressão ocorreu de que forma? Neste item, foram apresentadas nove opções e

considerado um ponto para cada opção assinalada pelo respondente. Questão 4 - Onde essas agressões eram praticadas com mais frequência? Também foram apresentadas nove opções e considerado um ponto para cada opção assinalada pelo respondente. O escore final foi a soma da pontuação das quatro questões e, assim, a pontuação máxima para as autoindicações de alvos de *bullying* foi de 23 pontos.

Para os autores de *bullying*, foram consideradas quatro questões: Questão 1 - Você já agrediu algum colega na escola? – um ponto para resposta “sim”. Questão 2 - Com que frequência a agressão ocorre? “Uma ou duas vezes por mês” – um ponto; “Uma vez por semana” – dois pontos; “Várias vezes por semana” – três pontos; “Todos os dias” – quatro pontos. Questão 3 - A agressão ocorreu de que forma? Neste item, foram apresentadas nove opções e considerado um ponto para cada opção assinalada pelo respondente. Questão 4 - Onde essas agressões eram praticadas com mais frequência? Também foram apresentadas nove opções e considerado um ponto para cada opção assinalada pelo respondente. O escore final foi a soma da pontuação das quatro questões e, assim, a pontuação máxima para as autoindicações de alvos de *bullying* também foi de 23 pontos.

Com base nas colocações acima, nas próximas tabelas apresentamos as discussões teóricas, bem como as análises estatísticas realizadas. Para fazer as devidas correlações, foi utilizado o coeficiente da correção de *Spearman*. Nessas análises, também foi considerado um nível de significância de 5% ($p\text{-value} \leq 0,05$).

A tabela 50 apresenta as correlações das variáveis autor de indisciplina, alvo de *bullying* e autor de *bullying* com a escala da autonomia, considerando todos os alunos de ambas as escolas, mostrando também os valores referentes às correlações de *Spearman*.

Tabela 50 - Escala da autonomia perante a autoridade: correlações gerais

GERAL	Autor/Indisciplina		Alvo/Bullying		Autor/Bullying	
	Coef. de correlação	<i>p-value</i>	Coef. de correlação	<i>p-value</i>	Coef. de correlação	<i>p-value</i>
Autor/Indisciplina	-	-	-	-	-	-
Alvo/Bullying	0,180	0,013	-	-	-	-
Autor/Bullying	0,323	<0,001	0,374	0,001	-	-
Total/Escala Autonomia	0,013	0,862	0,026	0,721	0,028	0,704

De acordo com os resultados da tabela 50, ao nível de significância de 0,05%, todas as variáveis ‘autor de indisciplina’, ‘alvo de *bullying*’ e ‘autor de *bullying*’ apresentam, por um lado, correlação positiva e não significativa com a variável ‘escala da autonomia’. Por outro lado, correlacionando as variáveis ‘autor de indisciplina’, ‘alvo de *bullying*’ e ‘autor de *bullying*’ duas a duas, observamos as seguintes tendências: 1) correlação positiva e significativa para as indicações entre ‘autor de indisciplina’ com ‘alvo de *bullying*’; 2) correlação positiva e significativa para as indicações entre ‘autor de indisciplina’ e ‘autor de *bullying*’, e também entre as indicações ‘alvo de *bullying*’ e ‘autor de *bullying*’.

Para as correlações entre ‘autor de indisciplina’ e ‘autor de *bullying*’, verificamos forte relação com os dados apresentados e discutidos nas tabelas 48 e 49. Nesse sentido, para a maioria dos estudantes das duas turmas, os alunos(as) que mais praticam indisciplina tendem a apresentar um perfil agressivo característico do *bullying*. No entanto, constatamos ainda, de acordo com os dados acima, que, embora menor, também foi indicada correlação da indisciplina com os alvos de *bullying*.

Quanto à correlação entre ‘alvo de *bullying*’ com ‘autor de *bullying*’, sua indicação não causa espanto, uma vez que não se trata de um dado incomum, mas, ao contrário, de um aspecto bastante difundido na literatura que estuda este fenômeno (Fante, 2005, 2015; Olweus, 2006; Prudente, 2015; Silva, 2010), pois há vários relatos que descrevem o perfil das vítimas-agressoras. Nesse aspecto, cabe lembrar que, na entrevista com a coordenadora da escola Bento II, pudemos constatar um caso específico – o do aluno que sofria constantes agressões por parte de colegas pelo fato de ser considerado gordo. Após tantos maus-tratos, este aluno também passaria a agredir seus pares, o que culminaria em sua transferência para outra unidade escolar.

A tabela 51 mostra as mesmas correlações apresentadas na anterior, considerando apenas o colégio Josias Gomes. Apresenta, ainda, os valores referentes às correlações do coeficiente de *Spearman*.

Tabela 51 - Correlação colégio Josias Gomes

Josias Gomes	Autor/Indisciplina		Alvo/Bullying		Autor/Bullying	
	Coef. de correlação	<i>p-value</i>	Coef. de correlação	<i>p-value</i>	Coef. de correlação	<i>p-value</i>
Autor/Indisciplina	-	-	-	-	-	-
Alvo/Bullying	0,108	0,316	-	-	-	-
Autor/Bullying	0,352	0,001	0,237	0,025	-	-
Total/Escala Autonomia	-0,110	0,303	0,084	0,434	-0,007	0,948

De acordo com os resultados da tabela 51, verificamos, por um lado, que as variáveis ‘autor de indisciplina’ e ‘autor de *bullying*’ apresentam correlação negativa e não significativa com a escala da autonomia. A variável ‘alvo de *bullying*’ apresenta, por outro lado, correlação positiva e não significativa com a escala citada. Correlacionando as variáveis ‘autor de indisciplina’, ‘alvo de *bullying*’ e ‘autor de *bullying*’, duas a duas, observamos os seguintes resultados: 1) correlação positiva e não significativa entre ‘autor de indisciplina’ e ‘alvo de *bullying*’; 2) correlação positiva e significativa entre ‘autor de *bullying*’ e ‘alvo de *bullying*’; 3) correlação positiva e significativa entre ‘autor de indisciplina’ e ‘autor de *bullying*’.

Sob alguns aspectos, os dados tendem a corroborar os da tabela anterior acerca das correlações gerais entre as duas escolas, especificamente nas correlações entre ‘autor de indisciplina’ com ‘autor de *bullying*’ e nas correlações entre ‘autor de *bullying*’ com ‘alvo de *bullying*’. Quanto ao primeiro aspecto, os números mostram que, de acordo com o que foi apontado pelos estudantes das duas turmas do colégio Josias Gomes, os(as) alunos(as) considerados(as) mais indisciplinados(as) tendem a ser os(as) que mais praticam *bullying*. Nesse caso, indisciplina e *bullying* assumiriam, apesar das distinções apontadas pelos próprios estudantes, correlação significativa entre si.

Quanto à correlação entre ‘autor(a) de *bullying*’ com ‘alvo de *bullying*’, os dados também expressam certa semelhança com os da tabela anterior, uma vez que foi apontada correlação significativa entre ‘alvo de *bullying*’ com ‘autor(a) de *bullying*’. Neste caso, prevalece a mesma análise apresentada anteriormente, inclusive com apoio na literatura e em casos que foram relatados nas entrevistas aos educadores, particularmente nos da escola Bento II.

A tabela 52 apresenta as mesmas correlações que foram expostas nas duas anteriores, considerando apenas a escola Bento II. Apresenta, ainda, os valores das correlações do coeficiente de *Spearman*.

Tabela 52 - Correlação escola Bento II

Bento II	Autor/Indisciplina		Alvo/Bullying		Autor/Bullying	
	Coef. de correlação	<i>p-value</i>	Coef. de correlação	<i>p-value</i>	Coef. de correlação	<i>p-value</i>
Autor/Indisciplina	-	-	-	-	-	-
Alvo/Bullying	0,238	0,016	-	-	-	-
Autor/Bullying	0,327	0,001	0,464	<0,001	-	-
Total/Escala Autonomia	0,085	0,391	-0,022	0,823	0,076	0,444

De acordo com os resultados da tabela 52, verificamos que, também neste caso, as variáveis ‘autor de indisciplina’ e ‘autor de *bullying*’ apresentam correlação positiva e não significativa com a escala da autonomia, e a variável ‘alvo de *bullying*’ apresenta correlação negativa e não significativa com a mesma escala. Considerando as variáveis ‘autor de indisciplina’, ‘alvo de *bullying*’ e ‘autor de *bullying*’, duas a duas, observamos as seguintes correlações: 1) correlação positiva e significativa entre ‘autor de indisciplina’ e ‘alvo de *bullying*’; 2) correlação positiva e significativa entre ‘autor de indisciplina’ e ‘autor de *bullying*’; 3) correlação positiva e significativa entre ‘autor de *bullying*’ e ‘alvo de *bullying*’.

Resumidamente, podemos considerar que as opiniões dos estudantes das duas escolas tendem a convergir em todas as correlações citadas, principalmente nas que se referem às seguintes: ‘autor de *bullying*’ com ‘alvo de *bullying*’, e entre ‘autor de indisciplina’ com ‘autor de *bullying*’. Entretanto, considerando a correlação entre ‘autor de indisciplina’ com ‘alvo de *bullying*’, observamos que, se por um lado, a mesma foi apontada como positiva e não significativa pelas turmas do colégio Josias Gomes; por outro lado, foi indicada como positiva e significativa pelas turmas da escola Bento II.

7.8 Síntese dos casos analisados: (in)disciplina e *bullying*

Respondendo aos objetivos 3 e 4 propostos neste trabalho, referente às percepções dos estudantes a respeito das ocorrências de indisciplina e *bullying*, observamos que a maioria tende a considerá-los como duas formas de comportamentos distintas, sendo aquela mais associada às ações que atrapalham a aula, e o último às ações relacionadas às agressões físicas e verbais. Os alunos admitiram, especialmente as turmas de 6º ano da escola Bento II, que a indisciplina e o *bullying* são frequentes. Para as turmas do colégio Josias Gomes, sobretudo para as de 9º ano, a indisciplina se manifesta mais por aspectos triviais, ou seja, por meio de comportamentos corriqueiros ou miúdos. Já para as mesmas turmas da Bento II, a incidência desses problemas se expressa na forma dos comportamentos mais graves. As turmas de 6º ano, também do Josias Gomes, se consideram mais disciplinadas do que as demais, inclusive os meninos, e as de 9º ano do mesmo colégio apontaram as ocorrências da indisciplina em grupo como mais frequentes. Com relação ao gênero, os meninos foram proporcionalmente mais indicados como indisciplinados em relação às meninas, e a maioria dos estudantes considera a indisciplina prejudicial ao aprendizado. Na escola pública, conforme as indicações das turmas, a indisciplina ocorreria de forma proporcionalmente mais elevada em todos os momentos da aula. Se no Josias Gomes, em especial nas turmas de 6º ano, os professores

tendem a ignorar menos a ocorrência de indisciplina; na Bento II, no entanto, as ameaças e as atitudes mais severas relacionadas às punições foram proporcionalmente mais citadas. Quanto às agressões aos professores, as turmas da Bento II, também admitiram presenciá-las em proporção maior.

Com relação aos perfis ou as características de estudantes considerados indisciplinados, observamos que a repetência, o mau desempenho acadêmico, a extroversão e a disposição para brigas foram os perfis proporcionalmente mais indicados, inclusive com diferenças entre as turmas de 6º e 9º anos. Constatamos também que, embora com proporções menores, os perfis vinculados às meninas valentonas e brigonas e as mais paqueradas pelos garotos foram proporcionalmente os mais indicados pelas turmas de 6º ano da Bento II, assim como a característica associada à timidez. Nesse aspecto, a posição dos estudantes, quanto à repetência e ao mau desempenho acadêmico como traços dos que mais praticam indisciplina, tende a acompanhar a posição manifestada pelos educadores.

Quanto às práticas de agressões, constatamos que as participações masculinas também foram proporcionalmente mais indicadas por todas as turmas, considerando as indicações dos alvos, autores e espectadores. Entretanto, os meninos da escola Bento II admitiram ter sofrido agressões em proporção menor que as meninas das duas escolas. Quanto as indicações dos autores de agressões, seja por turma, seja por sexo verificamos que a proporção de meninos e meninas que admitiram tê-las praticado foi proporcionalmente semelhante nas duas instituições; entretanto, as indicações de meninos como alvos também foram proporcionalmente maiores. Observamos ainda que os meninos indicaram mais agressões contra os pares do mesmo sexo, diferentemente das meninas em que essas indicações foram proporcionais. Quanto às indicações dos espectadores, particularmente das turmas de 9º ano da escola pública, estas admitiram testemunhar agressões em proporção maior do que as indicações feitas por alvos e autores. Este dado mostrou que a proporção de estudantes que testemunha atitudes agressivas contra os pares é superior às proporções dos que admitem sofrê-las ou praticá-las. Neste caso, as turmas de 9º ano do colégio Josias Gomes admitiram presenciar agressões em proporção maior que as demais.

Notamos ainda que as idades aproximadas, seja dos alvos, seja dos autores de agressões, seguiram a mesma tendência: para as turmas de 6º ano do colégio Josias Gomes a maioria se concentra na faixa etária de 10 a 11 anos, diferentemente das turmas de 6º ano da escola Bento II, cujas indicações apontaram idades mais avançadas, de 12 a 13 anos, enquanto nas turmas de 9º ano foram apontadas idades de 14 a 15 anos. Quanto às frequências das agressões, notamos que, com relação aos alvos, as turmas de 6º ano da escola pública

admitiram sofrê-las com maior frequência, da mesma forma que os meninos e as meninas. Em relação aos autores, observamos que a maior parte agride colegas com frequência entre uma ou duas vezes por mês, sem distinção entre os grupos. No tocante aos espectadores, observamos que as turmas de 9º ano do Josias Gomes assumiram ter presenciado agressões com frequências maiores, em proporção superior às demais turmas.

Considerando os tipos de agressões, observamos como um dado comum às duas escolas que os apelidos, deboches, piadas, risos e humilhações, xingamentos, ofensas morais, fofocas e calúnias foram proporcionalmente mais citadas. Além disso, a agressão física direta foi a forma mais citada pelos alvos das turmas de 6º ano, sobretudo da escola pública, com predomínio das participações masculinas, incluindo as indicações de autores de agressões também. Quanto à prática de isolar o colega do grupo, esta foi proporcionalmente mais citada pelas meninas, quando estas são autoras de agressões. Já os xingamentos e as ofensas morais foram mais indicados pelas turmas de 9º ano do colégio particular. Outro dado que diferencia as turmas investigadas diz respeito ao fato de que, nas de 9º ano das duas escolas, as agressões em grupo e praticadas por colegas mais fortes foram tendencialmente as mais citadas pelos alvos. Quanto à continuidade das agressões, as turmas da escola pública também admitiram continuar a sofrê-las ou praticá-las, sobretudo as de 9º ano, em proporção maior que as do colégio particular; entretanto, quanto às indicações dos espectadores, não observamos diferença entre as duas escolas.

Sobre os locais onde as agressões mais ocorrem, o pátio de recreio e a sala de aula sem ou com professor figuraram como os mais comuns nas indicações dos alvos, autores e espectadores. Lembramos, ainda, que, os arredores da escola foram proporcionalmente mais citados pelas turmas de 9º ano do colégio particular e pelas de 6º ano da escola pública, inclusive pelos espectadores de agressões.

Os sentimentos citados como os que mais incomodam os alvos foram os de vergonha, tristeza, ódio e chateação, enquanto a ausência de sentimento foi a indicação mais comum por quem pratica agressões. Quanto ao relato das agressões, o não relato ou o relato aos amigos também predominaram nas indicações dos três personagens - alvos, autores e espectadores. Em relação às punições sofridas por quem agride, as turmas da escola Bento II as indicaram em maior proporção que as do Josias Gomes, da mesma forma que os meninos, das duas escolas, admitiram receber mais punições do que as meninas; não obstante, essas diferenças não foram estatisticamente significantes. Constatamos ainda, que as turmas de 6º ano do Josias Gomes admitiram presenciar intervenções de professores em casos de agressões com

frequência maior do que as demais turmas. Quanto às intervenções de colegas, não foram observadas diferenças nas indicações dos estudantes das duas escolas.

Vimos ainda que as características mais indicadas para quem pratica agressões contra colegas foram: o atributo força, indicado de modo semelhante nas duas escolas; o atributo magro(a), mais citado pelas turmas de 6º ano do Josias Gomes; e, por fim, o atributo negro(a) pelas turmas de 9º ano do mesmo colégio e de 6º ano da escola pública. Em contraposição, a característica relacionada à fraqueza foi proporcionalmente a mais citada por todas as turmas como traço dos que mais sofrem agressões por parte de colegas. Além disso, as características relacionadas aos aspectos físicos, tais como a obesidade, a deficiência, bem como a homossexualidade e ao fato de ser negro(a) foram proporcionalmente mais citadas pelas turmas do colégio Josias Gomes, especialmente pelas de 9º ano. Quanto às atitudes dos colegas que presenciam as agressões e às expectativas dos que agredem, não notamos diferenças significantes entre as turmas ou entre as escolas.

Considerando as hipóteses relacionadas aos objetivos 3 e 4, constatamos que: 1) quanto à distinção entre indisciplina e *bullying*, a maioria dos estudantes das duas escolas e turmas reconhece e sabe diferenciar os atos de indisciplina dos de *bullying*, embora uma proporção considerável tenda a tomá-los como duas formas de comportamentos igualmente violentos ou meramente iguais, sobretudo as turmas de 6º ano do colégio particular. Nesse aspecto, a hipótese foi parcialmente confirmada.

2) quanto à hipótese referente aos perfis de alunos(as) considerados(as) indisciplinados(as), esta pôde ser confirmada, uma vez que a maioria dos estudantes, diferentemente dos professores, tenderam a considerar os(as) colegas mais indisciplinados(as) como os(as) que mais cometem *bullying*;

3) quanto à última hipótese referente à prática de indisciplina, esta também pôde ser confirmada, uma vez que, para a maioria dos estudantes, o problema da indisciplina é frequente nas duas escolas e majoritariamente praticado pelo sexo masculino.

Considerando ainda as hipóteses relacionadas ao objetivo 4, referente ao *bullying*, constatamos que estas foram plenamente confirmadas, pois, na visão dos alunos, tal como apontado para indisciplina, a prática de agressões/*bullying* também é considerada frequente nas turmas das duas escolas, sendo predominantemente praticada pelo sexo masculino. Já a hipótese que considera existir nas agressões praticadas por meninas aspectos de natureza relacional e social foi parcialmente confirmada, principalmente com base nas indicações dos alvos e dos autores de agressões, em que ficou claro que, enquanto os meninos citaram mais agressões físicas, as meninas indicaram aspectos relacionais, como fofocas ou isolamento.

Quanto às características dos estudantes que mais praticam atos de agressão contra os seus pares, foi possível perceber que os perfis bons(boas) esportistas e popular foram proporcionalmente mais indicados, sobretudo pelas turmas de 6º e 9º ano do Josias Gomes. Além disso, diferentemente dos educadores, os estudantes das duas escolas reconheceram nas características que remetem à indisposição para o estudo e ao bom desempenho nos esportes relação com os perfis de alunos(as) que mais cometem agressões. Por outro lado, nas indicações acerca das características dos que mais sofrem agressões, percebemos que as indicações ‘mau (má) esportista’ foram proporcionalmente mais citadas pelas turmas de 9º ano da escola pública e de 6º ano do colégio particular; indisciplinado(a) apenas pelas turmas de 9º ano do colégio particular; estudioso(a) pelas turmas de 9º ano da escola pública e 6º ano do colégio particular e, por fim, perfil ‘impopular’ pelas turmas de 6º ano do colégio particular.

Quanto à hipótese relacionada às características de alunos que mais cometem atos de agressões contra colegas, esta foi parcialmente confirmada. Enquanto para os docentes os alunos considerados indisciplinados apresentam fraco desempenho acadêmico e bom desempenho nas atividades esportivas, com relação ao *bullying*, os professores não apresentaram de forma clara um perfil para estes alunos, inclusive com relação à prática da indisciplina. Tomando as indicações dos estudantes, observamos que os perfis mais indicados para quem comete indisciplina são os que apresentam como características o fraco desempenho acadêmico, ou seja, os alunos que tiram más notas, e os que cometem agressões, como *bullying*, contra colegas.

Por fim, no que diz respeito aos dados referentes à escala da autonomia, foi possível verificar que para todas as variáveis: ‘autor de indisciplina’, ‘alvo de *bullying*’ e ‘autor de *bullying*’ não foram indicadas correlações significantes com a escala citada, seja tomando as duas escolas em conjunto, seja nas comparações feitas para cada escola. Entretanto, correlacionando as variáveis ‘autor de indisciplina’, ‘alvo de *bullying*’ e ‘autor de *bullying*’ duas a duas, pudemos notar que, tanto nas comparações gerais, quanto nas específicas feitas para cada escola, algumas correlações significantes foram apontadas. Das correlações significantes apontadas, conforme o coeficiente de *Spearman*, destacamos a de autor de indisciplina com a de autor de *bullying*, cujo resultado pôde ser constatado nas indicações gerais e específicas das duas escolas investigadas. Os dados referentes à escala da autonomia não nos autorizam, para esta amostra, uma afirmação geral sobre a relação da autonomia ou heteronomia dos sujeitos frente à questão da autoridade.

8 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Consciente de que as práticas de indisciplina e, em muitos casos, as de violência estão presentes de modo intenso no dia a dia escolar e são frequentemente confundidas, abordadas ou tratadas, muitas vezes, de forma indistinta, tomamos como ponto inicial para a execução deste estudo a investigação de duas escolas que, embora localizadas no mesmo município – Serra (ES) –, apresentam, em suas constituições, características distintas. Tais diferenças se devem ao fato de uma das escolas se localizar em um bairro mais central, além de pertencer à rede privada de ensino, e a outra se localizar em bairro mais distante e pertencente à rede pública.

Esta tese procurou explorar e compreender elementos que pudessem elucidar a forma como o fenômeno das agressões, particularmente o *bullying*, e as manifestações de indisciplina, se expressam nas duas instituições citadas, considerando as turmas de 6º e 9º anos. O interesse pelo tema foi suscitado a partir de uma inquietação inicial apoiada na perspectiva de compreender a forma como os dois fenômenos se apresentam, especialmente no modo como gestores, docentes e alunos distinguem, relacionam, compreendem os dois problemas e são atingidos por estes.

Concluindo a pesquisa, tendo em vista o que foi apresentado, analisado e discutido sobre os dados empíricos e as análises teóricas que serviram de referencial para a compreensão deles, cabe ainda fazer algumas considerações a respeito dos resultados obtidos e da relevância destes, quer para o processo de formação que se configura no interior das práticas escolares, quer para novos estudos que tomem como tema o mesmo objeto e a educação escolar como referências.

No interior das duas escolas foi possível identificar, embora com tendências específicas ou alguns aspectos distintos, que os problemas decorrentes da indisciplina e oriundos de agressões, em especial o *bullying*, foram relatados como frequentes pelos três segmentos - gestores, docentes e estudantes. Quanto aos exemplos, embora não tenha sido unanimidade, tanto gestores e docentes quanto alunos, atribuíram à indisciplina ações que perturbam o andamento das atividades em sala de aula, e ao *bullying* atos que remetem a agressões físicas, principalmente verbais, como apelidos, ofensas, xingamentos etc. Nesse aspecto, verificamos que, apesar de as duas escolas admitirem a ocorrência dos dois fenômenos, as turmas de 6º ano da escola Bento II as indicaram com mais frequência.

Outro resultado que pôde ser constatado não apenas nos depoimentos de gestores e docentes, mas também nos questionários aplicados aos alunos foi o fato de alguns professores

da escola pública estarem mais expostos a formas de agressão por parte de estudantes. Além disso, constatamos a existência de agressões que também seriam dirigidas a alunos por parte de determinados professores e destes entre si, o que caracterizou as relações escolares na escola pública de forma mais conturbada, danificada ou com perfil mais agressivo.

Os resultados obtidos também autorizam afirmar que, tanto as ações de indisciplina quanto os atos de agressão ou *bullying*, apresentaram distinções, quer entre as turmas de 6º e 9º ano, quer entre os sexos, ou mesmo entre as duas escolas. Apesar de grande parte dos dados corroborar o que muitos estudos (Amado & Freire, 2002; Blaya, 2006; Estrela, 1992, 2005; Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Olweus, 1993, 2006) têm identificado acerca dos dois fenômenos, cabe colocar como possibilidades para novos estudos: a participação feminina nos atos de agressão ou de indisciplina, dada a diferença com relação a masculina, fato que pôde ser constatado de forma clara nas análises feitas; a questão dos espaços de ocorrência das agressões, uma vez que a sala de aula foi apontada de forma expressiva nas duas escolas. Convém lembrar que, enquanto os docentes demonstraram certa imprecisão na definição do *bullying* com relação ao conceito, ocorrência, frequência ou características de estudantes que mais praticam este tipo de violência, os alunos apontaram alta incidência de agressões em sala de aula, mesmo com a presença do professor. Este dado recoloca o problema da relação/diferenciação entre as ações de indisciplina e as de *bullying*, e nos permite questionar se a questão das agressões não estaria sendo considerada ou tratada por educadores de forma indistinta, sendo inclusive confundida com as tais brincadeiras ou incivildades.

Cabe também indicar como possibilidades para novos estudos, dado que este trabalho considerou apenas os anos iniciais e finais do ensino fundamental II, ou seja, 6ºs e 9ºs anos, a inclusão dos demais anos do ensino fundamental ou do ensino médio. Assim, novas possibilidades de análise podem ser exploradas sob diferentes perspectivas, com vistas à compreensão ampla dos fenômenos analisados neste trabalho.

Outro aspecto relevante que pode ser explorado por novas pesquisas diz respeito ao fato de que tanto na escola pública quanto no colégio particular, estudados neste trabalho, inexistem ações, projetos ou intervenções voltadas para o combate ao *bullying* ou para lidar com as ocorrências de indisciplina, uma vez que tais problemas eram tratados no plano meramente individual, corretivo ou punitivo. Tal fato coloca em questão os compromissos com a formação do estudante, bem como as responsabilidades que competem às escolas diante dos fenômenos da violência ou da indisciplina. Nesse aspecto, Crochík et al. (2014), em pesquisa sobre o *bullying*, identificaram nas concepções dos gestores de algumas escolas

que, os que consideraram de forma precisa o peso da “determinação social sobre a violência escolar” (p. 125), apresentaram concepções ou propostas mais estruturadas de enfrentamento ao *bullying*. Ademais, o entendimento do problema por parte de alunos e docentes também era mais claro e preciso. Entretanto, nas escolas que atuavam de modo mais imediatista, as intervenções nos casos de violência só se davam quando o problema aparecia, sendo, portanto, tratado de forma meramente corretiva.

No que diz respeito à questão da autoridade, ficaram evidentes os aspectos problemáticos e desafiadores apontados pelas duas instituições. Nesse sentido, a questão familiar foi constantemente retomada em praticamente todos os depoimentos, salientando o fato de que a presença de uma família que cuida, zela e se responsabiliza pelo adolescente faz toda diferença na vida escolar dele. De acordo com os educadores, o impacto do “desajuste” familiar na formação do sujeito se daria por meio do descuido com relação aos filhos, do envolvimento destes em conflitos desencadeados por alguns pais e pela própria permissividade como meio de compensar ausência ou desatenção.

Lembramos que uma das ideias que norteou nossa reflexão com relação à autoridade apoiou-se nas análises de Horkheimer e Adorno (1973), cuja argumentação sustenta que a formação do eu se concretiza com base na identificação e superação do que se incorporou da autoridade. Quando este processo não ocorre, há uma “fragilização do eu”, cuja marca é a ausência de autonomia e a predisposição à submissão cega a quaisquer autoridades, independentemente de seus conteúdos.

Nesta pesquisa, alguns docentes das duas escolas comentaram sobre a forma com que muitos alunos, de fato, não reconhecem as autoridades docentes e, em alguns casos, a autoridade familiar. Nessa perspectiva, é possível considerar, de um lado, a questão que envolve o enfraquecimento da autoridade, sua falência ou crise nas sociedades contemporâneas, e de outro, questionar a imposição arbitrária de regras e normas, cujo efeito impede que os sujeitos as incorporem de forma racional e compreendam o significado delas.

Certamente são múltiplas as possibilidades de tratar ou aprofundar as questões apresentadas. Nesse movimento, creditamos à educação responder, entre outras, às seguintes questões: como pode a escola, com seus gestores, professores e alunos, evitar que a violência, quer na forma do *bullying*, quer nas formas de quaisquer outros tipos, se expressem em seu meio? Ou ainda: como pode a educação ser uma força de resistência contra os mecanismos de dominação, velados ou não, que são partes integrantes do mundo administrado? De que modo a escola e os educadores podem atuar no sentido de apresentar resistência às múltiplas formas de perversão impostas pela indústria cultural, combater os processos de apagamento da

subjetividade, de alienação e controle que agem no sentido de deslegitimar os processos formativos, especialmente o trabalho escolar? E, por fim, como pensar o trabalho educacional em um momento histórico marcado pelo declínio da experiência, pela crise da instituição familiar e da própria ideia de autoridade? Conforme vemos, são múltiplas e variadas as questões que podem ser postas nesta direção.

Aos educadores preocupados em compreender questões escolares, inclusive a violência e a indisciplina, indicamos como metáfora a famosa perspectiva atribuída ao rosto de Janus, o deus da mitologia romana constituído por dupla face: uma voltada para frente e outra para trás. Assim, na compreensão de questões vinculadas à escola, os educadores podem, de um lado, direcionar um olhar à sociedade da qual a escola faz parte, considerando as contradições vigentes e, dessa forma, dirigir a crítica aos mecanismos que destroem, deslegitimam ou enfraquecem o trabalho escolar e, de outro lado, questionar a conformação de determinadas práticas escolares a mecanismos que silenciam os estudantes, mantendo-os em estado de menoridade ou fortalecendo a dupla hierarquia. Como vimos, especialmente por meio dos depoimentos dos educadores, uma das formas adotada pelas escolas a fim de contornar os problemas de indisciplina, os comportamentos agressivos ou questões relacionadas com o próprio desempenho acadêmico dos estudantes seriam as chantagens, a meritocracia ou simplesmente as punições.

Há, portanto, práticas que ora se abstêm de enfrentar os problemas em questão, ora o fazem de modo precário, uma vez que os negam ou os escamoteiam. Nesse sentido, a crítica à instituição escolar também se torna legítima quando, por razões variadas, a escola opera tão somente por via da repressão, da apropriação de mecanismos que alimentam a “dupla hierarquia”, da punição ou simplesmente da correção de atos como os de indisciplina, violência ou *bullying*. Se é correto que a educação escolar por si mesma não tem condições de transformar a sociedade e a cultura na perspectiva do bem-estar geral que proporcione ao indivíduo segurança, paz e realização espiritual e material, ela pode, ao menos, por meio de suas ações, permitir que os indivíduos reflitam sobre as condições objetivas que reproduzem a barbárie, o preconceito, a violência e os mecanismos que alimentam a pseudoformação (Adorno, 1971).

REFERÊNCIAS⁶⁶

- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO.
- Adorno, T. W. (1971). Teoría de la seudocultura. In T. W. Adorno & M. Horkheimer, *Sociologica* (V. S. de Zavala, trad., pp. 233-267). Madrid, España: Taurus.
- Adorno, T. W. (1983). O Fetichismo na música. In *Textos escolhidos*. (J. L. Grünnewald, E. A. Cabral, J. B. O. Damião, M. Carone, E. T. Rosental, Z. Loparié, . . . M. Tragtenberg, trads., pp. 165-191). São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Adorno, T. W. (1993). *Minima moralia*. (L. E. Bicca, trad.). São Paulo, SP: Ática.
- Adorno, T. W. (1995a). *Educação e emancipação*. (W. L. Maar, trad.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). *Palavras e sinais: modelos críticos*. (M. H. Ruschel, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Adorno, T. W. (2003). *Notas de Literatura I*. (J. M. B de Almeida, trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades Editora 34.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. (M. A. Casanova, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Adorno, T. W. (2015). Antissemitismo e propaganda fascista. In *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. (V. Freitas, trad., pp. 137-152). São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Alkimin, M. A., & Nascimento, G. A. F. (2012). *Bullying nas escolas: de acordo com o código civil e com o estatuto da criança e do adolescente*. Campinas, SP: Alínea.
- Amado, J. da S. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Amado, J. da S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Lisboa, Portugal: Asa Editores II.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42.
- Apeoesp/Dieese. (2007). *Violência nas escolas: uma visão dos delegados da Apeoesp*. Recuperado de <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/pesquisa-dieese-apeoesp/>.
- Apeoesp/Dieese. (2013). *Violência nas escolas: o olhar dos professores*. Recuperado de <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>.

⁶⁶ De acordo com o estilo APA (American Psychological Association).

- Aquino, J. G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In J. G. Aquino, *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus.
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 19(47), 7-19.
- Arendt, H. (2010). *A vida do espírito*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Aubert, N., & Haroche, C. (2011). *Les tyrannies de la visibilité: être visible pour exister?*. Toulouse, France: Érès.
- Barbosa, F. A. L. (2012, 9 e 10 de dezembro). Indisciplina escolar: um fenômeno global. Trabalho apresentado no VIII Seminário: *indisciplina na educação contemporânea* (pp. 85-106). Curitiba, PR.
- Barus-Michel, J. (2011). Une société sur écrans. In N. Aubert & C. Haroche (Dirs.), *Les tyrannies de la visibilité: être visible pour exister?* (pp. 25-37). Toulouse, France: Érès.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude*. (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Beane, A. L. (2010). *Proteja seu filho do bullying*. (D. G. Isidoro, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Best Seller.
- Benjamin, W. (1989). *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. (J. M. Barbosa & H. A. Baptista, trads.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política* (7a ed., S. P. Rouanet, trad.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1995). *Rua de mão única* (5a ed., R. R. Torres Filho & J. C. M. Barbosa, trads.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Blaya, C. (2006). *Violência e maus-tratos em meio escolar*. (F. Oliveira, trad.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Bosco, F. (2015). Violência e sociedade do espetáculo. In: *Mutações: fontes passionais da violência*. São Paulo, SP: Edições Sesc.
- Brito, C. (2012a). Indisciplina escolar na atualidade. In C. Brito (Org.), *Indisciplina escolar: antigo problema, novas discussões* (pp. 17-27). Rio de Janeiro, RJ: Wak.
- Brito, C. (2012b). Indisciplina escolar somente um problema comportamental? In C. Brito (Org.), *Indisciplina escolar: antigo problema, novas discussões* (pp. 67-82). Rio de Janeiro, RJ: Wak.

- Camacho, L. M. Y. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo da realidade de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Recuperado de www.teses.usp.br.
- Camus, A. (2012). *Le mythe de Sisyphe: Essai sur l'absurde*. Paris, França: Gallimard.
- Candido, A. (2007). A culpa dos reis: mando e transgressão no Ricardo II. In A. Novaes (Org.), *Ética*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Carpenter, D., & Ferguson, C. J. (2011). *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo, SP: Butterfly.
- Carr, N. G. (2011). *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. (M. G. F. Friaça, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Agir.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo, SP: UNESP.
- Chauí, M. (2006). *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.
- Chauí, M. (2013). *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Cohn, G. (2004). Indiferença, nova forma de barbárie. In A. Novaes (Org.), *Civilização e Barbárie*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2013). *Pedagogía del Aburrido: escuelas destituídas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Corrêa, A. S. (2005). *A indisciplina no ensino fundamental: uma análise dos registros de ocorrências disciplinares 5^{as} e 8^{as} séries*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de www.sapientia.pucsp.br.
- Crochík, J. L. (1995). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo, SP: Robe Editorial.
- Crochík, J. L. (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, 4(3), 47-70. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X199600030000.
- Crochík, J. L. (2005). Educação para resistência contra barbárie. *Revista Educação: biblioteca do professor*, 10, 16-25.
- Crochík, J. L. (2011). *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

- Crochík, J. L. (2012). Fatores Psicológicos e sociais associados ao Bullying. *Psicologia Política*, 12(24), 211-229.
- Crochík, J. L. (2015). Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. *Movimento - revista de educação*, 2(3), 29-56.
- Crochík, J. L., & Crochík, N. (2017). *Bullying, prejudice and school performance: a new approach* (SpringerBriefs in School Psychology). Cham, Switzerland: Springer.
- Crochík, J. L., Kohatsu, L. N., Dias, M. A. de L., Freller, C. F., & Casco, R. (2013). *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Campinas, SP: Alínea.
- Crochík, J. L., Silva, P. F., Freller, C. C., Alves, L. S. de L., Carrenho, A. L., & Dalenogare, G. V. (2014). Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o Bullying. *Acta Scientiarum Education*, 36(1), 115-127.
- Cubas, V. de O. (2007). Violência nas escolas: como defini-las. In C. Ruotti, R. Alves & V. de O. Cubas (Orgs.), *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo, SP: Andhep.
- Damke, A. S. (2012). Percepção social da indisciplina na escola: as vozes dos professores. In C. Brito (Org.), *Indisciplina escolar: antigo problema, novas discussões*. Rio de Janeiro, RJ: Wak.
- D'Aurea-Tardeli, D., & Paula, F. V. de. (Orgs.). (2009). *Violência na escola e da Escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação*. São Paulo: Metodista.
- Debarbieux, É. (2002). Cientistas, políticos e a violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas. In É. Debarbieux & C. Blaya. *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília, DF: UNESCO.
- Debarbieux, É. (2006). *Violência na escola: um desafio mundial?* (T. Katzenstein, trad.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. (E. dos S. Abreu, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.
- Defrance, B. (2009). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris, France: La Découverte.
- Delgado, P., & Caeiro, J. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Divino, J. S. (2001). A Educação para a amplitude de experiência. *Perspectiva*, 19(2):331-349.

- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., & Scheidt, P. (2005). *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. European Journal Public Health, 15*(2), 128-132.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa, Portugal: INIC.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (Coleção Ciências da Educação, nº 2). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. (M. Lacombe, trad.). Paris, France: ESF.
- Estrela, M. T. (2005). *Autoridad y disciplina en la escuela*. Sevilla, España: Trillas.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus.
- Fante, C. (2015). *Bullying no ambiente escolar*. In C. Fante & N. M. Prudente (Orgs.), *Bullying em debate*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ferraz, M. C. F. (2015a). *Ruminações: cultura letrada e dispersão hiperconectada*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Ferraz, M. C. F. (2015b). *2º ciclo/Novos Olhares: Desmundo Digital: Perspectiva genealógica*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QVLFLu1158Q>.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (R. Ramalhete, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freller, C. C. (2001). *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Frenkel-Brunswik, E. (1965). Los padres y la Niñez a través de las entrevistas. In T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson & R. N. Sanford, *La personalidad autoritaria* (pp. 327-372). Buenos Aires, Argentina: Proyección. (Trabalho original publicado em 1950).
- Freud, S. (2010). *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. (P. C. de Souza, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Freud, S. (2011). *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)*. (P. C. de Souza, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Gagnebin, J. M. (2014). O olhar contido e o passo em falso. In *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo, SP: Editora 34.

- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, (95), 101-108.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, 8(1), 10-32.
- Gotzens, C. (2003). *A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. (F. Murad, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Guimarães, Á. M. A. (1996). Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In J. G. Aquino, *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Haroche, C. (2011). L'invisibilité interdite. In N. Aubert & C. Haroche (Dir.), *Les tyrannies de la visibilité: être visible pour exister?* Toulouse, France: Érès.
- Hayden, C., & Blaya, C. (2002). Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In É. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO.
- Horkheimer, M. (1950). Enseñanzas del fascismo. In *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. (J. Godo Costa, trad., pp. 125- 150). Barcelona, España: Península.
- Horkheimer, M. (1963). Ideas sobre la educación política. In *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. (J. Godo Costa, trad., pp. 79- 87). Barcelona, España: Península.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. (J. Muñoz, trad.). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Horkheimer, M. (1990). *Teoria crítica I*. (H. Cohn, trad.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Horkheimer, M. (1994). *Crépuscule: notes en Allemagne*. (S. Cornille & P. Ivernel, trad.). Paris, France: Payot & Rivages.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelo de Justicia: teoria crítica y religión*. (J. J. Sánchez, Éd.). Madrid, España: Trotta.
- Horkheimer, M. (2002). *Eclipse da razão*. (S. U. Leite, trad.). São Paulo, SP: Centauro.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1973). *Temas básicos de sociologia*. (Á. Cabral, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (G. A. de Almeida, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Kant, I. (1999). *Sobre a pedagogia*. (F. C. Fontanella, trad.). Piracicaba, SP: Editora Unimep.
- Kehl, M. R. (2015). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo, SP: Boitempo.

- Khoury, I. (1989). Disciplina x Antidisciplina. In A. D'Antola, *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo* (pp. 41-47). São Paulo, SP: EPU.
- Koff, A. M. N. S., & Pereira, A. B. C. (1999). Disciplina: uma questão de autoridade ou participação? In V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática* (pp. 135-151). Petrópolis, RJ: Vozes.
- La Boétie, E. de. (1999). *Discurso da servidão voluntária*. (L. G. dos Santos, trad.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Lebrun, G. (1988). Sombra e luz em Platão. In A. Novaes (Org.), *O olhar* (pp. 21-30). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Lima, P. G. (2009). Indisciplina na escola. *Educere e Educare*, 4(8), p. 323-327.
- Marcuse, H. (1998). *Cultura e sociedade*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Marcuse, H. (1999). *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos.
- Marcuse, H. (2015). *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. (R. de Oliveira, D. C. Antunes & R. C. da Silva, trans.). São Paulo, SP: Edipro.
- Matos, O. C. F. (1993). *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo, SP: Moderna.
- Matos, O. C. F. (1997). *Filosofia: a polifonia da razão*. São Paulo, SP: Scipione.
- Matos, O. C. F. (2004). Cerimônias da Destruição. In A. Novaes (Org.), *Civilização e barbárie* (pp. 281-299). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Matos, O. C. F. (2006). *Discretas esperanças*. São Paulo, SP: Nova Alexandria.
- Matos, O. C. F. (2009). *Contemporaneidades*. São Paulo, SP: Lazuli.
- Matos, O. C. F. (2015a). A Guerra de Troia não acontecerá: pathós antigo e tecnologia moderna. In A. Novaes (Org.), *Mutações: fontes passionais da violência* (pp. 237-270). São Paulo, SP: Sesc.
- Matos, O. C. F. (2015b). Antes da chuva: metamorfoses do círculo. *Revista de Psicologia USP*, 26(2), 199-207.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, S164-S172.
- Neto, A. A. L. (2011). *Bullying - saber identificar e como prevenir*. São Paulo, SP: Brasiliense.

- Nogueira, R. M. C. D. P. A. (2007). *Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de www.sapientia.pucsp.br.
- Novaes, A. (2015). Onze notas sobre as fontes passionais da violência. In A. Novaes (Org.), *Fontes passionais da violência*. São Paulo, SP: Edições Sesc São Paulo.
- Oliveira, M. I. de. (2011). *Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Oliveira, R. D. de. (2014, 24 de setembro). *7º ciclo de conferências - O problema da interpretação: incertezas na educação* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3mVUairJNro>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, England: Blackwell.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (R. Filella, trad.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Talis 2013 Results: an International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, France: Author. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Parrat-Dayana, S. (2011). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. (S. B. Adoue & A. Juncal, trads.). São Paulo, SP: Contexto.
- Patto, M. H. de S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Intermeios.
- Prudente, N. M. (2015). O bullying no ambiente escolar: compreensão e enfrentamento. In C. Fante & N. M. Prudente (Orgs.), *Bullying em debate*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Ristum, M. (2010a). Violência na escola, da escola e contra a escola. In S. G. Assis, P. Constantino & J. Q. Avanci (Orgs.), *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (pp. 65-93). Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação/Editora Fiocruz.
- Ristum, M. (2010b). Bullying escolar. In S. G. Assis, P. Constantino & Avanci, J. Q. (Orgs.), *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (pp. 95-119). Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação/ Editora Fiocruz.
- Rodriguez, L. A. (2012). A desatenção no processo formativo. In A. A. S. Zuin, L. A. C. N. Lastória & R. L. Gomes (Orgs.), *Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Rolim, M. (2008). *Bullying: o pesadelo da escola - um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14951>.
- Rolim, M. (2015). Segurança pública e *bullying*. In C. Fante & N. M. Prudente (Orgs.), *Bullying em debate*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Rouanet, S. P. (2006). O silêncio dos intelectuais. In A. Novaes (Org.), *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Rouanet, S. P. (2010a). A mutação darwinista. In A. Novaes (Org.), *Mutações: a experiência do pensamento*. São Paulo, SP: Sesc.
- Rouanet, S. P. (2010b). Adorno e a crítica da barbárie: um olhar psicanalítico. In J. C. Soares (Org.), *Escola de Frankfurt: inquietudes da razão e da emoção*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emílio*. (S. Milliet, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Sibilia, P. (2008). *Show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Silva, R. C. (2009). Educação para a resistência em Max Horkheimer. In Bueno, S. F. (Org.), *Teoria crítica e sociedade contemporânea* (pp. 213-223). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Silva, R. C. (2011). *Max Horkheimer: teoria crítica e barbárie*. Uberlândia, MG: EDUFU.
- Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, (104), 58-75.
- Stiegler, B. (2006). *Reenchenter le monde: le valeur esprit contre le populisme industrial*. Paris, France: Flammarion.
- Stiegler, B. (2008a). *La télécratie contre la démocratie*. Paris, France: Champs Essais.
- Stiegler, B. (2008b). *Prende soin de la jeunesse et des générations*. Paris, France: Flammarion.
- Stiegler, B., & Tisseron, S. (2009). *Faut'il interdire les écrans aux enfants*. Paris, France: Mordicus.

- Szymanski, M. L. S., & Alves, M. F. (2009, 26 a 29 de outubro). Enfrentamento à violência: uma alternativa para a prevenção do fenômeno *bullying*. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (pp. 7975-7986). Curitiba, PR.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2010, 11 a 13 de fevereiro). *Bullying* e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. Trabalho apresentado no Actas do 8º Congresso Nacional da Psicologia da Saúde: saúde, sexualidade e gênero (pp. 487-494). Lisboa, Portugal. Recuperado <http://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>.
- Vasconcellos, C. dos S. (2009). *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez.
- Vaz, A. F. (2012). Amizade e animalidade: sobre educação, segundo Theodor W. Adorno. In A. A. S. Zuin, L. A. C. N. Lastória & L. R. Gomes (Orgs.), *Teoria Crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ventura, A., & Fante, C. (2015). Flagelos da modernidade: *cyberbullying*. In C. Fante & N. M. Prudente (Org.), *Bullying em debate*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Vinha, T. (2013, 22 de maio 22). *A relação entre a família e escola na educação de crianças e jovens* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=y9BO-GfCNMU>.
- Weil, S. (2001). *O enraizamento*. (M. L. Loureiro, trad.). Bauru, SP: EDUSC.
- Zaine, I., Reis, M de J. D. dos, & Padovani, R. da C. (2010). Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei. *Estudos Psicologia (Campinas)*, 27(3), 376-382.
- Zechi, J. A. M. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92290>.

ANEXO A - Participantes – Série/ano, gênero, idade, raça/cor e religião**Dados dos participantes**

Nome da escola_____

Data da aplicação_____

1) Série/ano: _____

2) Sexo: () masculino () feminino

3) Idade: _____

4) Raça/cor_____

5) Religião_____

ANEXO B - Compreensão da indisciplina/*bullying* entre os alunos

6. Existe INDISCIPLINA em sua escola?	Sim	Não

Caso exista, dê exemplos de atos indisciplinados_____

7. Existe BULLYING em sua escola?	Sim	Não

Caso exista, dê exemplos de fatos que tenham ocorrido

8. Você considera que a indisciplina e o <i>bullying</i> são:	Sim	Não
a. Duas formas de comportamento iguais		
b. Duas formas de comportamento diferentes		

Outro? Qual?_____

9. Com relação ao aspecto violento, você considera que:	Sim	Não
a. A indisciplina e o <i>bullying</i> são igualmente violentos		
b. O <i>bullying</i> é mais violento que a indisciplina		
c. A indisciplina é mais violenta que o <i>bullying</i>		

Outro? Qual?_____

ANEXO C - A indisciplina na perspectiva dos alunos

10. Autoindicação de indisciplina

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a. Você se considera um aluno disciplinado?				
b. Você acha que a indisciplina atrapalha seu aprendizado?				
c. Com que frequência a indisciplina ocorre em sua turma?				

11. Dos comportamentos abaixo, quais são os mais frequentes em sua classe (*pode assinalar mais de uma opção*)?

a. Conversar durante as explicações do professor	
b. Andar pela sala	
c. Gritar, rir e fazer algazarra	
d. Jogar papéis ou objetos	
e. Chegar atrasado	
f. Sair sem autorização	
g. Mexer com colegas	
h. Desobedecer o professor	
i. Desacatar o professor	
j. Falar palavrões	
k. Danificar objetos da sala de aula	
l. Danificar objetos de colegas	

Outro(s)? Qual(is)? _____

12. Você pratica com frequência estes comportamentos?	Sim	Não

Caso pratique, Qual(is)? _____

13. Dos colegas, quem mais pratica esses comportamentos?	Meninos	Meninas

14. Em sua turma, de que forma a indisciplina ocorre?	Individualmente	Em grupo

15. Em que MOMENTOS da aula ocorrem mais atos de indisciplina?

a. No início, durante a chamada	
b. Enquanto o professor explica a matéria	
c. Durante atividades em grupo	
d. Enquanto o professor escreve na lousa	
e. Durante todo o período de aula	

Outro(s)? Qual(is)? _____

16. Quando ocorre indisciplina, qual a atitude mais frequente do professor? (*pode assinalar mais de uma opção*)

a. Ignora o fato	
b. Dialoga com os envolvidos	
c. Adverte verbalmente	
d. Ameaça com punições	
e. Manda bilhete para os pais	
f. Adverte verbalmente e registra no livro de ocorrências	
g. Expulsa da sala de aula	
h. Manda chamar a direção ou coordenação	

Outro(s)? Qual(is)? _____

17. Você já presenciou algum professor da escola ser agredido?	Sim	Não

18. Se já presenciou, de que forma ocorreu a agressão? (*pode assinalar mais de uma opção*)

a. Com xingamentos	
b. Com risos e deboches	
c. Com agressão física	
d. Com apelidos	
e. Ignorando suas orientações	

Outro(s)? Qual(is)? _____

19. Em sua turma, os alunos que mais apresentam problemas de indisciplina são (*pode assinalar mais de uma alternativa*):

a. Os (as) repetentes de séries anteriores	
b. Os (as) que se destacam nas aulas de educação física	
c. Os (as) que não se destacam nas aulas de educação física	
d. Os (as) que sempre tiram boas notas	
e. Os (as) que sempre tiram más notas	
f. Os (as) mais tímidos (as)	
g. Os (as) mais extrovertidos (as)	
h. Os meninos valentões e brigões	
i. As meninas valentonas e briganças	
j. Os garotos mais paquerados pelas meninas	
k. As meninas mais paqueradas pelos garotos	

Outro(s)? Qual(is)? _____

ANEXO D - Agressões e *bullying* na perspectiva dos alunos

Sobre os alvos

20. Você já sofreu agressão na escola?

	Sim	Não
a. Por parte de colegas		
b. Por parte de professores		
c. Nunca foi agredido		

Outro? Qual? _____

21. Caso tenha sido agredido por colega, o autor da agressão foi:

	Sim	Não
1. Menino		
2. Menina		

22. Esse(s) colega(s) foi(foram):

	Sim	Não
a. Da mesma turma		
b. De outra turma		

Caso tenha sido de outra turma, de qual foi? _____

23. Qual a idade aproximada do autor da agressão?

10 a 11 anos	
12 a 13 anos	
14 a 15 anos	
16 a 17 anos	
Acima de 17 anos	
Não sabe	

24. Com que frequência ocorriam as agressões?

a. Uma ou duas vezes por mês	
b. Uma vez por semana	
c. Várias vezes por semana	
d. Todos os dias	

25. A agressão ocorreu de que forma? (*caso queira, pode assinalar mais de uma opção*)

a. Com apelidos	
b. Com piadas, risos e humilhações	
c. Com xingamentos e ofensas morais	
d. Com socos, pontapés, empurrões	
e. Com ameaça de retirar/esconder objetos ou dinheiro	
f. Com o isolamento do grupo	
g. Com assédio/agressão sexual	
h. Com fofocas ou calúnias	
i. Com chantagens, obrigando-o(a) a fazer ou assumir atitudes inconvenientes	

Outro(s)? Qual(is)? _____

26. Caso tenha sofrido pelo menos um dos atos acima:

	Sim	Não
a. Foi em grupo		
b. Foram colegas mais fortes do que você		
c. Esses colegas continuam a praticar essas agressões		
d. Esses colegas estudam em sua classe		

Caso não estudem, estão em que série? _____

27. Onde essas agressões eram praticadas com mais frequência? (*pode assinalar mais de uma opção*)

a. Na aula, sem o professor	
b. Nos corredores durante troca de aula	
c. No banheiro	
d. No transporte escolar	
e. Por meio da internet.	
f. Na aula, com o professor	
g. Durante o recreio	
h. Nos arredores da escola	
i. Por meio de celular	

Outro? Qual? _____

28. Como você se sentiu ao sofrer essas agressões? (*caso queira, pode indicar mais de uma opção*)

a. Envergonhado(a)	
b. Triste	
c. Com ódio	
d. Deprimido(a)	
e. Amedrontado(a)	
f. Chateado(a)	
g. Desamparado(a)/desprotegido(a)	

Outro? Qual? _____

29. Você relata as agressões sofridas? (*caso queira, pode assinalar mais de uma opção*)

a. Aos pais	
b. À direção escolar	
c. Aos professores	
d. Aos colegas	
e. Não relata a ninguém	

Outro? Qual? _____

Sobre os autores

30. Você já agrediu algum colega na escola?

Sim	
Não	

31. Caso tenha agredido, a agressão foi dirigida a quem?

1. Menino	
2. Menina	

32. Esse(s) colega(s) foi(foram):

	Sim	Não
a. Da mesma turma		
b. De outra turma		

Caso tenha sido de outra turma, de qual foi? _____

33. A vítima reagiu à agressão sofrida?

Sim	
Não	

34. Qual a idade aproximada da vítima?

10 a 11 anos	
12 a 13 anos	
14 a 15 anos	
16 a 17 anos	
Acima de 17 anos	
Não sabe	

35. Com que frequência você continua a praticar essas ações?

a. Uma ou duas vezes por mês	
b. Uma vez por semana	
c. Várias vezes por semana	
d. Todos os dias	

36. De que forma você praticou essas ações? **(pode assinalar mais de uma opção)**

a. Com apelidos	
b. Com piadas, risos e humilhações	
c. Com xingamentos e ofensas morais	
d. Com socos, pontapés, empurrões	
e. Com ameaça de retirar/esconder objetos ou dinheiro	
f. Com o isolamento do grupo	
g. Com fofocas e calúnias	
h. Com agressões/assédios sexuais	
i. Com chantagens, obrigando-o(a) a fazer ou assumir atitudes inconvenientes	

Outro(s)? Qual(is)? _____

37. Caso tenha praticado pelo menos um dos atos acima:

	Sim	Não
a. Foi em grupo		
b. Contra colegas mais fracos do que você		
c. Continua a praticar tais ações contra os mesmos colegas		
d. Esses colegas estudam em sua classe		

Caso não estudem, em que série ele(s) está(ão)? _____

38. Onde essas agressões eram praticadas com mais frequência?

a. Na aula, sem o professor	
b. Nos corredores durante a troca de aula	
c. No banheiro	
d. No transporte escolar	
e. Por meio da internet.	
f. Na aula, com o professor	
g. Durante o recreio	
h. Nos arredores da escola	
i. Por meio de celular	

Outro? Qual _____

39. Como você se sentiu ao praticar essas ações? (*pode assinalar mais de uma alternativa*)

a. Corajoso	
b. Popular	
c. Odiado	
d. Forte	
e. Feliz	
f. Vencedor	
g. Superior aos outros	
h. Não sinto nada	
i. Melhor que outros	

Outro? Qual? _____

40. Você relata as agressões praticadas? (*caso queira, pode assinalar mais de uma opção*)

a. Aos pais	
b. À direção	
c. Aos professores	
d. Aos colegas	
e. Não relata a ninguém	

41. Caso tenha agredido, já sofreu alguma punição pelas agressões praticadas?

Sim	
Não	

a) Caso já, quem o puniu? _____

b) Que tipo de punição? _____

Sobre os espectadores

42. Você já presenciou agressão na escola?

	Sim	Não
a. Por parte de colegas		
b. Por parte de professores		
c. Nunca presenciou		

Outro(s)? Qual(is) _____

43. Caso tenha presenciado agressões por parte de colega, o agressor foi:

1. Menino	
2. Menina	

44. E a vítima foi:

1. Menino	
2. Menina	

45. Qual a idade aproximada do agressor?

10 a 11 anos	
12 a 13 anos	
14 a 15 anos	
16 a 17 anos	
Acima de 17 anos	
Não sabe	

46. Qual a idade aproximada da vítima da agressão?

10 a 11 anos	
12 a 13 anos	
14 a 15 anos	
16 a 17 anos	
Acima de 17 anos	
Não sabe	

47. Com que frequência ocorria a agressão?

a. Uma ou duas vezes por mês	
b. Uma vez por semana	
c. Várias vezes por semana	
d. Todos os dias	
e. Não sabe dizer	

48. A agressão ocorreu de que forma? (*caso queira, pode assinalar mais de uma opção*)

a. Com apelidos	
b. Com piadas, risos e humilhações	
c. Com xingamentos e ofensas morais	
d. Com socos, pontapés, empurrões	
e. Com ameaça de retirar/esconder objetos ou dinheiro	
f. Com o isolamento do colega do grupo	
g. Com fofocas ou calúnias	
h. Com assédio/agressão sexual	

Outro? Qual? _____

49. Caso tenha presenciado, essas agressões ocorreram:

	Sim	Não
a. Em grupo		
b. Contra colegas mais fracos		
c. Esses alunos ainda praticam essas ações contra os mesmos colegas		

50. Quando ocorrem essas agressões, os professores ajudam a vítima?

() nunca () algumas vezes () muitas vezes () sempre

51. Os colegas tentam ajudar?

() nunca () algumas vezes () muitas vezes () sempre

52. Onde essas agressões eram praticadas com mais frequência?

a. Na sala de aula, sem o professor	
b. Na sala de aula, com o professor	
c. Nos corredores, durante a troca de aulas	
d. Durante o recreio	
e. No banheiro	
f. Nos arredores da escola	
g. No transporte escolar	
h. Por meio de celular	
i. Por meio da internet	

Outro(s)? Qual(is)? _____

53. Assinale com um “X” nos quadros abaixo as características dos alunos que praticam os atos de agressão: (*pode assinalar mais de uma característica*)

a. Forte (atlético)	
b. Fraco(a)	
c. Gordo(a)	
d. Magro(a)	
e. Com deficiência física	
f. Negro(a)	
g. Afeminado (com jeito de mulher)	
h. Masculinizada (com jeito de homem)	
i. Usa óculos	
j. Outra característica	

54. Assinale com um “X” no quadro abaixo as características dos alunos que sofreram os atos de agressão: *(pode assinalar mais de uma característica)*

a. Forte (atlético)	
b. Fraco(a)	
c. Gordo(a)	
d. Magro(a)	
e. Com deficiência física	
f. Negro(a)	
g. Afeminado (com jeito de mulher)	
h. Masculinizada (com jeito de homem)	
i. Usa óculos	
j. Outra característica	

55. O que você fez ao presenciar a agressão? **(caso queira, pode indicar mais de uma opção)**

a. Permaneceu observando e atijando	
b. Permaneceu observando em silêncio	
c. Participou da agressão, ajudando os agressores	
d. Tentou ajudar a vítima da agressão	
e. Fingiu não ter presenciado a agressão	

Outro(s)? Qual(is)? _____

56. O que você sentiu ao presenciar a agressão? **(caso queira, pode indicar mais de uma)**

a. Tristeza pelo colega	
b. Prazer, pois achei engraçado	
c. Achei normal, são brincadeiras	
d. Nenhum sentimento	
e. Medo de ser agredido	
f. Compaixão pela vítima	
g. Admiração pelo agressor	

Outro(s)? Qual(is)? _____

57. Na ocasião em que presenciou a agressão, você relatou? (*caso queira, pode assinalar mais de uma opção*)

a. Aos pais	
b. À direção	
c. Aos professores	
d. Aos colegas	
e. Não relatou a ninguém	

58. Em sua opinião, o que os alunos que perturbam os colegas esperam ganhar com esses comportamentos? (*caso queira, pode assinalar mais de uma opção*)

a. Mostrar força	
b. Mostrar que são superiores	
c. Atrapalhar quem quer estudar	
d. Irritar os colegas	
e. Chamar a atenção	
f. Divertir-se, são brincadeiras	

Outro? Qual? _____

59. Em sua opinião, quais motivos levaram esses alunos a praticar tais atos de agressão? (*caso queira, pode assinalar mais de uma opção*)

a. Carência afetiva	
b. Não se enturmam/não têm amigos	
c. Não têm atenção em casa	
d. Apanham muito em casa	
e. Se consideram diferentes dos outros	
f. Os outros não se defendem	
g. Revidam a agressão que sofreram	
h. São preconceituosos	
i. Não têm limites	
j. Não têm o que fazer	
k. Falta de respeito	

Outro? Qual? _____

ANEXO E - Escala das hierarquias escolares

60. Assinale com um “X” nos quadros abaixo as características dos alunos que praticam e sofrem atos de agressão na escola: (*pode assinalar mais de uma característica*)

a) Quadro A – Características dos que praticam os atos de agressão

Características	
a. Bom (boa) esportista (educação física)	
b. Mau (má) esportista (educação física)	
c. Disciplinado(a) em sala de aula	
d. Indisciplinado(a) em sala de aula	
e. Estudioso(a); boas notas	
f. Não estudioso(a); más notas	
g. Impopular	
h. Popular	
Outra característica	

a) Quadro A – Características dos que sofrem os atos de agressão

Características	
a. Bom (boa) esportista (educação física)	
b. Mau (má) esportista (educação física)	
c. Disciplinado(a) em sala de aula	
d. Indisciplinado(a) em sala de aula	
e. Estudioso(a); boas notas	
f. Não estudioso(a); más notas	
g. Impopular	
h. Popular	
Outra característica	

ANEXO F - Escala autonomia perante a autoridade

61. Instruções: Assinale com 'X', ao lado de cada afirmação, o valor da concordância com cada afirmação: o número 1 significa discordância plena, e o número 6, concordância plena; os outros valores implicam maior ou menor grau de concordância; quanto maior o número, maior é a concordância.

	Discordo	1	2	3	4	5	6	Concordo
1. Não preciso que me digam o que fazer.	Discordo							Concordo
2. Todos são iguais, não é necessário haver autoridade.	Discordo							Concordo
3. O professor deve deixar os alunos resolverem sozinhos os seus desentendimentos.	Discordo							Concordo
4. Se o aluno não sabe que agiu errado, não deveria ser punido.	Discordo							Concordo
5. O professor deve ser sempre obedecido.	Discordo							Concordo
6. Qualquer infração das regras deve ser punida.	Discordo							Concordo
7. A desobediência ao professor deve ser punida.	Discordo							Concordo
8. Ser bem avaliado pelo professor é mais importante do que aprender.	Discordo							Concordo
9. Os professores devem ser sempre respeitados.	Discordo							Concordo
10. Estudar só é importante para conseguir um bom salário.	Discordo							Concordo
11. O professor não deve punir o aluno indisciplinado.	Discordo							Concordo
12. Só desobedeço às regras quando o professor não está presente.	Discordo							Concordo
13. Quando gosto do professor, interesso-me pela matéria.	Discordo							Concordo
14. Os alunos só obedecem quando sabem que, se desobedecerem, serão punidos.	Discordo							Concordo

ANEXO G - Roteiro das entrevistas (direção, assistentes e coordenação pedagógica)

Nome da escola: _____

Data da aplicação: _____

IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome _____
- b) Função _____
- c) Formação _____
- d) Tempo de escola e de experiência na função _____

ENTREVISTA

Compreensões e intervenções atribuídas à indisciplina e ao *bullying* pela direção da escola (**diretores, assistentes e/ou coordenadores pedagógicos**)

- 1) Comente sobre o PPP (Projeto Político-Pedagógico) adotado pela escola.
- 2) Aponte os principais desafios enfrentados pela escola (dificuldades, problemas e carências).
- 3) Aponte as experiências que obtiveram êxito, quer no plano geral, quer no da tentativa de solucionar os problemas decorrentes da indisciplina e do *bullying*.
- 4) Fale sobre a relação entre a escola e os pais. Há diálogo entre os dois segmentos? De que forma os pais participam da vida escolar do filho?
- 5) Como é a relação dos professores com a direção e com a coordenação pedagógica?
- 6) O que você entende por indisciplina? De que forma a direção intervém nos problemas de indisciplina?
- 7) Quais os fatores que contribuem para desencadear a indisciplina dos alunos?
- 8) Quais medidas podem ser adotadas para minimizar o problema?
- 9) O que entende você por *bullying*? De que forma a escola intervém nos casos que surgem?
- 10) Quais os fatores que contribuem para desencadear o *bullying* entre os alunos?
- 11) Quais os fatores que contribuem para a prática do *bullying*? Que medidas podem ser adotadas para minimizar o problema?
- 12) Como você diferencia indisciplina de *bullying*?

ANEXO H - Questionário (professores)

Nome da escola: _____

Data da aplicação: _____

IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome _____
- 2) Disciplina que ministra _____
- 3) Formação _____
- 4) Tempo de escola e de experiência na função _____

A) A indisciplina

- 5) O que entende por indisciplina? Dê exemplos.
- 6) A indisciplina é frequente na escola? E no decorrer da sua aula?
- 7) De que forma você intervém nos problemas de indisciplina?
- 8) Quais os fatores que contribuem para desencadear a indisciplina dos alunos?
- 9) Quais medidas podem ser adotadas para minimizar o problema?
- 10) Como você diferencia indisciplina de *bullying*?
- 11) Cite algumas características dos alunos que apresentam mais problemas de indisciplina, **considerando:**
 - a) desempenho acadêmico;
 - b) desempenho nas atividades de Educação Física;
 - c) relacionamento com os colegas;
 - d) relacionamento com a autoridade docente;
 - e) relacionamento com as demais autoridades escolares.

B) O *bullying*

- 12) O que você entende por *bullying*? Dê exemplos.
- 13) O *bullying* é frequente na escola? Já presenciou algum caso?
- 14) De que forma você intervém quando aparece algum caso de *bullying*?
- 15) Que fatores contribuem para prática do *bullying* entre os alunos?
- 16) Que medidas podem ser adotadas para minimizar o problema?
- 17) Cite algumas características dos alunos que você presenciou praticando *bullying*. **considerando:**
 - a) desempenho acadêmico;
 - b) desempenho nas atividades de Educação Física;
 - c) relacionamento com os colegas;
 - d) problemas de indisciplina;
 - e) relacionamento com a autoridade docente;
 - f) relacionamento com as demais autoridades escolares.

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aos responsáveis)

O objetivo da presente pesquisa é investigar a prática de indisciplina e *bullying* na escola, destacando sua ocorrência na experiência escolar de adolescentes do ensino fundamental II. Quanto à justificativa, procura-se contribuir para a compreensão dos fenômenos investigados, apresentando suas causas, principais fatores, possíveis soluções e encaminhamentos a partir da análise dos dados. O interesse é avaliar o modo como os participantes interpretam a indisciplina e o *bullying* com vistas à caracterização geral dos dois problemas. Com relação ao método, será utilizada apenas a aplicação de um questionário constituído de cinco partes: a) para os professores; b) para a direção e coordenação e c) para os alunos. Os participantes não serão expostos a nenhum tipo de constrangimento físico ou moral, pois terão plena liberdade para optar em participar da pesquisa ou não.

A participação na pesquisa não causará nenhum desconforto ou risco para os participantes, pois serão rigorosamente observadas todas as medidas para preservar a integridade dos mesmos (serão tomados todos os cuidados necessários para evitar quaisquer tipos de problemas ou danos). Os participantes não terão nenhuma despesa, gastos ou prejuízos de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Caso sofram quaisquer tipos de danos, os participantes poderão ser indenizados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será redigido em **duas vias**, sendo que uma das **vias** será entregue ao participante e a outra ficará em posse do pesquisador. Informamos ainda que todas as páginas deste Termo receberão a rubrica do participante e do pesquisador responsável.

A participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa é absolutamente voluntária, e qualquer participante pode decidir por se retirar dela a qualquer momento, sem acarretar quaisquer tipos de penalização, dano ou prejuízo.

Será garantido aos participantes, durante todas as fases da pesquisa e após sua conclusão, o absoluto sigilo quanto a sua identidade.

Caso os dados sejam publicados em periódicos ou revistas científicas, fica garantido, também nestes casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes, bem como da instituição onde a pesquisa foi realizada.

Os participantes podem solicitar esclarecimentos aos pesquisadores em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimentos em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso, fica disponível o endereço do pesquisador.

Este Termo será redigido

Tendo ciência disso, eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido à participação na presente pesquisa e à utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

São Paulo, ____ de _____ de 2015.

Assinatura

Endereço para contato:

Pesquisador : Alex Sandro Corrêa

Tel: cel. (11) 987974587 / (11) 22429448

Endereço Institucional (aluno): Instituto de Psicologia da USP. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco A, Cidade Universitária – São Paulo, SP

E-mail: alexscorrea@usp.br

As dúvidas relativas à ética da presente pesquisa deverão ser sanadas através do contato com o CEPH-IPUSP

Comitê de Ética da USP; Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia

Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 – Cidade Universitária – São Paulo/SP

E-mail: ceph.ip@usp.br Tel.: 3091-4182

ANEXO J - Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

O objetivo dessa pesquisa é investigar a indisciplina e o *bullying* (violência) na escola brasileira, destacando sua ocorrência na experiência escolar dos adolescentes do ensino fundamental II. Quanto à justificativa, procura-se contribuir para a compreensão dos temas investigados, apresentando suas causas, os principais fatores e as possíveis soluções a partir da análise dos questionários respondidos pelos participantes. O interesse é avaliar o modo como os participantes compreendem a indisciplina e o *bullying* e de que forma esses problemas se manifestam nas escolas. Será utilizada apenas a aplicação de um questionário constituído em três partes: a) para os professores; b) para a direção e coordenação e c) para os alunos. Os participantes não serão obrigados a participarem da pesquisa.

A participação na pesquisa não causará nenhum desconforto ou risco para os participantes, pois serão rigorosamente observadas todas as medidas para preservar a integridade dos mesmos (serão tomados todos os cuidados necessários para evitar quaisquer tipos de problemas ou danos). Os participantes não terão nenhuma despesa, gastos ou prejuízos de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Caso os participantes sofram quaisquer danos, em decorrência da pesquisa, os mesmos poderão ser indenizados.

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido será redigido em **duas vias**, sendo que uma das **vias** será entregue ao participante e a outra ficará em posse do pesquisador. Informamos ainda que todas as páginas deste Termo receberão a rubrica do participante e do pesquisador responsável.

Será garantido, aos participantes, durante todas as fases da pesquisa e após sua conclusão, o absoluto sigilo quanto a sua identidade, isto é, não será revelada a identidade de nenhum participante.

Caso os dados sejam publicados em periódicos ou revistas científicas, fica garantido, também nestes casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes, bem como da instituição onde a pesquisa foi realizada.

Os participantes poderão decidir por se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem acarretar quaisquer tipos de penalização, dano ou prejuízo.

Os participantes podem solicitar esclarecimentos aos pesquisadores em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimentos em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso, fica disponível o endereço do pesquisador.

Tendo ciência disso, eu, _____, dou meu assentimento livre e esclarecido à participação na presente pesquisa e à utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

São Paulo, ____ de _____ de 2015.

Assinatura

Endereço para contato:

Pesquisador : Alex Sandro Corrêa

Tel: cel. (11) 987974587/ (11) 22429448

Endereço Institucional (aluno): Instituto de Psicologia da USP. Av Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco A, Cidade Universitária – São Paulo, SP

E-mail: alexscorrea@usp.br

As dúvidas relativas à ética da presente pesquisa deverão ser sanadas através do contato com o CEPH-IPUSP

Comitê de Ética da USP; Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia

Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 – Cidade Universitária – São Paulo/SP

E-mail: ceph.ip@usp.br Tel: 3091-4182

ANEXO K - Termos de consentimento Livre e Esclarecido (aos educadores)

O objetivo da presente pesquisa é investigar a prática de indisciplina e *bullying* na escola brasileira, destacando sua ocorrência na experiência escolar de adolescentes do ensino fundamental II. Quanto à justificativa procura-se contribuir para a compreensão dos fenômenos investigados, apresentando suas causas, principais fatores e possíveis soluções e encaminhamentos a partir da análise dos dados. O interesse é avaliar o modo como os participantes interpretam a indisciplina e o *bullying*, em contexto escolar, com vistas à caracterização geral dos dois problemas. Com relação ao método, será utilizada apenas a aplicação de um questionário constituído em três partes: a) para os professores; b) para a direção e coordenação e c) para os alunos. Os participantes não serão expostos a nenhum tipo de constrangimento físico ou moral, pois, terão plena liberdade para optar em participar da pesquisa ou não.

A participação na pesquisa não causará nenhum desconforto ou risco para os participantes, pois serão rigorosamente observadas todas as medidas para preservar a integridade dos mesmos. Os participantes não terão nenhuma despesa, gastos ou prejuízos de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Caso ocorram eventuais danos decorrentes da pesquisa, os participantes serão devidamente indenizados. Será garantido também, ao participante, o recebimento de uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois este documento será redigido em **duas vias**.

Será garantido aos participantes, durante todas as fases da pesquisa e após sua conclusão, o absoluto sigilo quanto a sua identidade.

Caso os dados sejam publicados em periódicos ou revistas científicas, fica garantido, também nestes casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes, bem como da instituição onde a pesquisa foi realizada.

Os participantes poderão decidir por se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem acarretar quaisquer tipos de penalização, dano ou prejuízo.

Os participantes podem solicitar esclarecimentos aos pesquisadores em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimentos em momentos posteriores à sua aplicação. Para isso, fica disponível o endereço do pesquisador.

Tendo ciência disso, eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido à participação na presente pesquisa e a utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

São Paulo, ____ de _____ de 2015.

Assinatura

Endereço para contato:

Pesquisador : Alex Sandro Corrêa

Tel: cel. (11) 987974587/(11) 22429448

Endereço Institucional (aluno): Instituto de Psicologia da USP. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco A, Cidade Universitária – São Paulo, SP

E-mail: alexscorrea@usp.br

Comitê de Ética da USP Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia
Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bolco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 – Cidade Universitária – São Paulo/SP

E-mail: ceph.ip@usp.br Tel: 3091-4182