

Bullying na Educação Profissional e Tecnológica: análise crítica sob a perspectiva da sociedade capitalista contemporânea

Bullying in Professional and Technological Education: critical analysis from the perspective of the contemporary capitalist society

Recebido: 18/12/2020 | **Revisado:** 04/05/2021 | **Aceito:** 11/05/2021 | **Publicado:** 02/02/2022

Nara Carvalho Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3412-1671>
Instituto Federal de Sergipe
E-mail: nara_aju@hotmail.com

José Espínola Silva Júnior
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5492-1815>
Instituto Federal de Sergipe
E-mail: j.espinolajr@gmail.com

Como citar: SILVA, N. C.; SILVA JÚNIOR, J. E.; Bullying na Educação Profissional e Tecnológica: análise crítica sob a perspectiva da sociedade capitalista contemporânea. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e11778, Jun. 2021. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo traz uma análise crítica sobre as relações que permeiam a escola, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o bullying no contexto da sociedade capitalista, abordando a importância da educação integrada como alternativa de combate e prevenção a esse tipo de violência. Fruto de uma pesquisa bibliográfica, a análise presente no texto se fundamenta em autores marxistas, que discutem sobre EPT e suas bases conceituais, dentre os quais destacamos Althusser (1970), Adorno (2003), Bourdieu (1998), Moura (2010), Frigotto (2014), Ciavatta (2012), Ramos (2012), entre outros. As considerações finais sinalizam para a importância da educação integrada para a superação da violência no espaço escolar, a partir do desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia no indivíduo.

Palavras-chave: Bullying; Violência Escolar; Educação Integrada; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

This article provides a critical analysis of the relationships that permeate the school, Professional and Technological Education (EPT) and bullying in the context of capitalist society, addressing the importance of integrated education as an alternative to combat and prevent this type of violence. As a result of a bibliographic research, this analysis is based on Marxist authors, who discuss EPT and its conceptual bases, among which we highlight Althusser (1970), Adorno (2003), Bourdieu (1998), Moura (2010), Frigotto (2014), Ciavatta (2012), Ramos (2012), among others. The final considerations point to the importance of integrated education to overcome violence in the school environment, based on the development of critical awareness and autonomy in the student.

Keywords: Bullying. School violence. Integrated Education. Professional and Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno social que tem estado presente diariamente no cotidiano das pessoas, em suas mais diversas manifestações, permeando as relações interpessoais, nos mais variados espaços e situações. A humanidade vivencia um mundo violento e competitivo, que cultiva o individualismo exacerbado, a disputa e a desagregação.

Nas organizações sociais sob a égide do capitalismo contemporâneo, observa-se a acentuação do processo de deterioração das relações humanas, com o recrudescimento do individualismo, da desagregação, da competitividade, bem como da crise de subjetividade e de autonomia dos sujeitos. O capital, ao figurar como elemento central das relações sociais, inverte a relação sujeito/objeto, desencadeando um processo de reificação das relações sociais e alienação dos indivíduos, que oblitera a consciência de si, a consciência do outro e a consciência do todo social.

A escola, microcosmo do todo social em que está inserida, reflete e reproduz, em suas estruturas e relações sociais internas, as relações que compõem a sociedade à qual faz parte. Desta forma, observa-se o agravamento da violência nas escolas como resultado de todo um conjunto de fatores que envolvem o contexto social, a escola e o indivíduo.

A violência entre pares nas instituições educativas reflete uma crise institucional de formação social e cultural. A educação, como defendida pelo Estado em seus dispositivos normativos, visa a formação integral dos sujeitos, com foco no desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da formação para a cidadania. O avanço da violência na escola tem apontado para o fracasso das instituições educativas no cumprimento de seu objetivo precípua, em virtude do qual observa-se “[...] o surgimento de novas formas de hostilização, ao mesmo tempo pouco espontâneas e fortemente caracterizadas pelo alto potencial de mobilização emocional” (SILVA et al., 2017, p. 44), à qual os estudiosos da área denominam bullying.

Com base nessa linha de pensamento, a partir de um estudo bibliográfico, bem como fundamentando-se no materialismo histórico dialético, buscar-se-á, no presente texto, realizar uma análise crítica sobre as relações que permeiam a escola, a educação e o bullying no contexto da sociedade capitalista contemporânea. Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se uma revisão de literatura sobre o tema, bem como uma pesquisa de artigos nas bases de dados da CAPES e Scielo, em busca de fontes que versam sobre a temática, a partir das quais foram selecionados os textos mais consistentes e pertinentes de acordo com os objetivos do estudo.

Para a abordagem do tema do presente estudo, discorre-se inicialmente sobre a escola e a educação no contexto da sociedade capitalista contemporânea, fazendo-se uma análise da influência das relações sociais e estruturais da sociedade nas relações internas da instituição escolar. Num segundo momento, realiza-se uma análise da violência no contexto escolar e do fenômeno bullying como resultado das relações e valores instituídos pela sociedade sob a égide do capital, ressaltando a crise de formação do indivíduo nesse processo. Num terceiro momento, aborda-se o bullying no mundo do trabalho, fazendo uma análise da influência das relações experienciadas na escola com as relações estabelecidas nos ambientes laborais. Por

fim, aborda-se a temática da educação integrada ou omnilateral como meio de superar a crise de formação, o processo de alienação e, conseqüentemente, a violência no contexto escolar, através da formação da consciência crítica, da emancipação e da autonomia dos sujeitos.

2 ESCOLA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

A escola, instituição social legítima de educação formal do homem na sociedade capitalista contemporânea, constitui um aparelho ideológico do Estado, que cumpre com a função de conformar o indivíduo para a plena consecução dos interesses hegemônicos. Como defende Althusser (1970), a escola, enquanto principal aparelho ideológico do Estado, compete a reprodução das relações de produção, ou seja, a reprodução das relações de exploração capitalista e, portanto, a manutenção das relações de dominação de classe.

Na análise desse teórico, a escola cumpre esse papel ao inculcar, desde muito cedo, nos sujeitos de todas as classes sociais, indistintamente, os saberes práticos que a ideologia dominante tem como fundamentais. Nessa trajetória escolar, fundamentada numa sutil imposição da cultura dominante, observa-se a conformação do terreno fértil para a reprodução das relações de dominação de classes, garantindo-se a mão de obra necessária, nos diversos postos de trabalho existentes, para a manutenção do sistema do capital (ALTHUSSER, 1970).

Nos dizeres de Althusser (1970, p. 66-67),

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

Como bem discorre o autor, essa inculcação ideológica efetuada pela escola é realizada de forma sutil, fundamentada na concepção, difundida ideologicamente na sociedade, de uma escola essencialmente neutra e desprovida de ideologia (ALTHUSSER, 1970). É essa sutileza que permite a dominação ideológica dos indivíduos, alienando-os das relações sociais em que estão envolvidos, as quais compõem o metabolismo social do capital¹, no qual a sua subjugação é essencial para a expansão do capital.

Sacristán (2000), ao discorrer sobre o currículo escolar, refuta essa concepção de neutralidade da escola, afirmando que o projeto cultural e de socialização que a escola apresenta para o público discente não é neutro. Segundo o autor, os currículos são constructos políticos e sociais historicamente configurados,

¹ O conceito de metabolismo social do capital aqui utilizado consiste numa “[...] estrutura de organização e controle de todas as esferas da sociedade, que submete o trabalho ao seu domínio e ajusta os seres humanos às suas necessidades de produção/reprodução” (p. 151), com foco na contínua e progressiva expansão do capital. Tem como núcleo o tripé capital, trabalho e estado, que são dimensões fundamentais e interrelacionadas do referido sistema sociometabólico (RIBEIRO, 2017).

que refletem “o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Nesse processo, segundo Sacristán (2000), o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Em consonância com esse pensamento, Pierre Bourdieu (1992) questiona a imparcialidade e neutralidade da escola e do conhecimento por ela difundido, afirmando que a cultura escolar, socialmente legitimada, constitui-se na cultura imposta como legítima pelas classes hegemônicas. Essa imposição, que ocorre de forma disfarçada, posto que, para ser legitimada, se apresenta como uma cultura neutra é classificada pelo autor como violência simbólica.

Saviani (2007), ao abordar a teoria da violência simbólica de Bourdieu, descreve que a ação pedagógica constitui uma imposição arbitrária da cultura da classe hegemônica à classe subalterna. O autor enfatiza ainda que essa imposição se efetiva pela atuação da autoridade pedagógica através do trabalho pedagógico, que, “[...] ao reproduzir a cultura dominante, contribui para reproduzir a estrutura das relações de forças sociais” (SAVIANI, 2007, p. 392).

A imposição da cultura dominante, associada à ideia de equidade formal entre os alunos, segundo à qual todos são iguais e possuem as mesmas condições de apreensão da cultura hegemônica, ignorando por completo as desigualdades culturais existentes entre sujeitos de diferentes classes sociais, faz com que a escola efetive sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, de reprodução e manutenção das relações de dominação de classe. Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 53),

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Outra consequência dessa relação entre a imposição da cultura hegemônica e a ideia de equidade formal entre os alunos é a realização, pela escola, de uma classificação desleal dos alunos com base num critério distorcido de mérito, ao desconsiderar as peculiaridades culturais de seus discentes. Nos dizeres de NOGUEIRA e NOGUEIRA (2002, p. 30),

As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno.

Desta forma, observa-se que a escola tem um papel ativo no processo de reprodução das desigualdades sociais, no momento em que define seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação com base na cultura dominante, apresentando-os como dispositivos neutros e imparciais. Mais do que isso, a escola

cumpra o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao disfarçar as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (BOURDIEU, 1998).

Bourdieu (1992) enfatiza que o efeito mais destrutivo da violência simbólica efetuada pela escola é o reconhecimento, por parte dos alunos da classe subalterna, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria na desvalorização dos saberes de seu capital cultural, em benefício dos conhecimentos socialmente legitimados.

Outra forma de violência simbólica destacada por Bourdieu (1992) é a que ocorre em decorrência dos processos de avaliação, os quais vão muito além de uma simples verificação de aprendizagem, constituindo-se comumente num processo classificatório, que inclui um julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Nesse sentido, Charlot (2014) afirma que a questão da nota atribuída nesse processo de avaliação consiste num instrumento que promove uma hierarquia escolar, a qual prenuncia e legitima a hierarquia social.

Em consonância com esse pensamento, Luckesi (1999, p. 34) afirma que a prática de avaliação da aprendizagem escolar da sociedade capitalista “[...] estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Desta forma, a avaliação, em lugar de possibilitar a reformulação do processo de ensino-aprendizagem, com foco na melhoria deste, tem a função de classificar, de forma estática, um ser humano, que é essencialmente histórico, num padrão definitivamente determinado. Nesse processo, o indivíduo é definitivamente classificado, através de seu histórico escolar, como inferior, médio ou superior, estabelecendo assim a hierarquia no contexto escolar, que prediz e legitima a hierarquia social e a manutenção da sociedade de classes.

Percebe-se, portanto, a avaliação escolar na sociedade capitalista como mais um dispositivo de reprodução e manutenção das estruturas sociais burguesas, possibilitando a uma parcela de seu alunado o acesso e aprofundamento dos saberes, enquanto outros são relegados à estagnação ou à evasão (LUCKESI, 1999). O autor destaca ainda que a contribuição da avaliação para a seletividade social reside no fato de que ela está “[...] muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação” (LUCKESI, 1999, p. 26). Para Luckesi, a seletividade social já está posta, mas a avaliação contribui para esse processo, reforçando os determinantes sociais.

Mészáros (2008), ao analisar a educação institucionalizada no contexto do capitalismo, afirma o seu papel de fornecer as condições técnicas e humanas à expansão do capital e, ao mesmo tempo, contribuir para instalar valores que legitimam os interesses dominantes e que negam alternativas possíveis a esse modelo. O autor denuncia a lógica desumanizadora do capital que, conforme ele destaca, tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

A lógica capitalista que permeia a educação formal imprime no processo formativo dos indivíduos uma fragmentação e uma precarização, que contribui para a manutenção das relações sociais hegemônicas e que é fruto da divisão social do trabalho. A educação institucional fica marcada pelo dualismo social e educacional que, como bem discorre Saviani (1989, p. 14-15), se caracteriza pela

[...] divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho. O ensino

profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

Esse dualismo social e educacional, próprio da sociedade capitalista, marca as relações sociais pela desagregação, pela frieza, pelo individualismo e pela competição. Imprime-se uma lógica desumanizadora que, ao colocar o capital no centro das relações, deteriora a convivência humana e favorece os mais diversos tipos de violência.

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR E BULLYING

Como dito anteriormente, as instituições educativas, enquanto instituições sociais cuja função é a formação dos indivíduos, reflete em suas estruturas e relações sociais internas o modelo estrutural e as relações da sociedade em que está inserida. A escola, no contexto da sociedade capitalista, cujas relações sociais são pautadas pela dominação de classe e desigualdade social e, portanto, são essencialmente violentas, reflete em seu interior as relações violentas que permeiam o todo social em que está inserida (OLIVEIRA; MARTINS, 2007).

Charlot (2014) aponta a violência escolar como um dos maiores problemas enfrentados pela escola na atualidade. O autor afirma que a transgressão das normas está atingindo a escola, a família e a sociedade como um todo e chama atenção para as diversas manifestações de violência, entre as quais ele destaca agressões físicas, ameaças graves, pequenas brigas, assédio, palavras racistas, indisciplina escolar e incivildades, entre outras formas de violência social.

De acordo com Santos (2001), as práticas de violência são resultantes dos processos de fragmentação e de exclusão social e política. Em consonância com esse pensamento, Oliveira e Martins (2007, p. 2) defendem que a violência pode ser retratada nas relações de dominação e exploração que fundamentam as relações sociais capitalistas em uma sociedade sexista, racista e classista, “[...] que está longe de ser igualitária e na qual o poder de dominar e explorar define o caráter hierárquico das relações interpessoais”.

Beaudoin e Taylor (2006, p. 29), por sua vez, também apontam a violência na cultura competitiva valorizada pela sociedade capitalista, na qual “[...] os vencedores são valorizados, e os perdedores, desmerecidos”. Ademais, segundo Santos (2001), diante dos processos de fragmentação, individualização, seleção e exclusão, presentes nas sociedades sob a égide do capital, observa-se a emergência de práticas violentas como regra de muitos grupos, cujas interações são marcadas por roubos, furtos, depredações e violência contra pessoas.

Loureiro e Queiroz (2005), por sua vez, destacam, como violência, o não acolhimento do aluno pela comunidade escolar, o que desencadeia a ausência de um sentimento de pertencimento e identidade do aluno para com a escola. Desta forma, por se sentir excluído, o discente não participa da elaboração das normas e, conseqüentemente, não se sente com o compromisso de respeitá-las.

Itani (1998, p. 6) caracteriza como violência simbólica a cultura escolar de classificar os indivíduos e grupos sociais “[...] por faixa etária, nível de inteligência, sexo, cor e raça, dividindo-os em normais e anormais, ou deficientes; entre bons e capazes de um lado, e incapazes e ruins de outro”. Nessa classificação, selecionam-se os sujeitos que serão aceitos e estimulados a continuar os estudos e buscar sua ascensão social.

Outra questão abordada por Debarbieux (2001) e Abramovay (2002), é a coexistência, no espaço escolar, de valores e classes sociais diferentes e contraditórias, que, no movimento de afirmação de suas diferenças, se valem muitas vezes da violência. Essa coexistência é fruto do que Charlot (2014) chama de democratização da escola, que, ao se abrir aos diversos públicos escolares, absorve as contradições sociais da sociedade a que pertence. Em geral essa violência se apresenta de forma dissimulada, invisível, porém seus efeitos são devastadores para quem a sofre.

Segundo Camacho (2001), essa violência dissimulada, por não ser percebida ou por ser considerada pouco grave, normalmente passa impune. Diante da impunidade, ela tende a ocorrer com frequência no ambiente escolar, passando a ser banalizada e, conseqüentemente, naturalizada. “A banalização da violência provoca insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro” (CAMACHO, 2001, p. 128).

Silva et al (2017), faz referência a um ensaio de Theodor Adorno, que discorre sobre a influência da crise de formação cultural como parte importante das condições psicossociais que favoreceram a ascensão do nazifascismo na Alemanha, para constatar a ocorrência, na atualidade, de desdobramentos potencialmente mais destrutivos da crise de formação cultural. Entre esses desdobramentos, o autor destaca “[...] o recrudescimento da violência escolar e o surgimento de novas formas de hostilização, ao mesmo tempo pouco espontâneas e fortemente caracterizadas pelo alto potencial de mobilização emocional” (SILVA et al, 2017, p. 44).

Charlot (2014), por sua vez, faz uma abordagem dessa crise de formação cultural da escola ao discorrer sobre o momento em que a escola passa a ser vista sob a lógica econômica e social do desenvolvimentismo. Nessa lógica, fundamentada na teoria do capital humano, em que a educação é vista como um capital que favorece o desenvolvimento profissional, o papel da escola fica reduzido à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Nas palavras de Charlot (2014, p. 39-40).

De forma mais geral, nesse modelo de sociedade, de escola e de articulação entre trabalho e educação, mudou profundamente a relação com o saber e com a escola (...). Entra-se para a “sociedade do conhecimento” com mentes valorizando mais o diploma do que o próprio conhecimento – o que aumenta o risco de que seja uma sociedade da informação mais do que uma sociedade do saber.

Para Silva et al (2017), a escola brasileira, além de estar fracassando na sua função de possibilitar aos alunos a apropriação crítica da cultura, tem sido palco da proliferação de formas de violência daninhas a seu cultivo, dentre as quais ele destaca o bullying. Esse tipo específico de violência tem despertado uma grande preocupação social por incidir na faixa etária que permeia a infância e a adolescência, à qual constitui o momento mais profícuo para a educação, além de possuir características que se assemelham com os dispositivos psíquicos acionados pelo fascismo.

Crochík (2012), ao analisar os fatores psicológicos e sociais relacionados ao bullying no ambiente escolar, destacou, como elementos essenciais, a dupla hierarquia presente na escola, ou seja, a relacionada com o desempenho intelectual e a que se fundamenta na força física; a personalidade autoritária; e as variações da autonomia diante da autoridade. Para o autor, a análise desses fatores é fundamental para que se tenha uma visão mais ampla das causas envolvidas no fenômeno bullying.

Silva et. al. (2017) entende que o bullying compreende um fenômeno de natureza complexa, cujos fatores envolvidos em sua ocorrência abarcam o âmbito individual, institucional e social. Nas palavras do autor,

Entendemos que o bullying não é reflexo de problemas psicológicos próprios do âmbito pedagógico, mas compreende aspectos institucionais relacionados à escola e ao conjunto das organizações que regulam a vida social, elementos psicodinâmicos presentes nas relações familiares e grupais, e a totalidade social que se efetiva em cada elemento particular que a constitui, exercendo, com isso, forte pressão sobre os indivíduos e as instituições sociais desenvolvidas sob sua influência (SILVA et al, 2017, p. 45).

Na citação acima, o autor apresenta os diferentes níveis de agressão engendrados pela sociedade hierarquizada, que permeiam o indivíduo e sua relação com a família, a escola e a sociedade como um todo, fatores estes que devem estar presentes em uma análise profunda sobre o fenômeno bullying (SILVA et al, 2017).

Em sua análise, SILVA et al (2017) parte do reconhecimento dos limites socialmente impostos à constituição da individualidade do sujeito para afirmar que as ações de bullying constituem um tipo de cerceamento que atrapalha o processo de diferenciação e de individualidade, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da alteridade, possibilitando a convivência pacífica com o diferenciado. Além disso, esse tipo de agressão é também um obstáculo ao exercício da autonomia. Nesse sentido, o autor explica que o cerceamento provocado pelo bullying, na medida em que prejudica a experiência, afeta inclusive a esfera do pensamento, essencial ao desenvolvimento da autonomia.

Para o enfrentamento das ações de bullying, faz-se necessário trabalhar a consciência do indivíduo, a fim de proporcionar-lhe condições para a devida percepção da constante estimulação social à violência e à frieza a que estamos expostos, representada pelos preconceitos, estereótipos e impedimentos à comunicação e à convivência cotidianas, tão presentes nas diversas organizações sociais, inclusive na escola (SILVA et al, 2017). Desta forma, segundo o autor, a consciência crítica figura como elemento central no processo de formação do indivíduo, com vistas ao enfrentamento das ações de bullying.

4 BULLYING: DA ESCOLA PARA O MUNDO DO TRABALHO

A escola constitui um importante espaço para a formação e socialização de crianças e jovens, propiciando a esses últimos a passagem para outro patamar de

atuação na vida social, que envolve, dentre outras esferas, o mundo do trabalho. A formação obtida no espaço escolar, que engloba desde os conteúdos disciplinares até as relações estabelecidas e aprendidas nesse local, vai influenciar a atuação do sujeito no ambiente de trabalho, tanto em sua ação técnico-profissional quanto nas relações estabelecidas nesse espaço (DA SILVA, 2006).

Pesquisas têm demonstrado que o bullying, muito presente no ambiente escolar, também ocorre nos espaços laborais. De acordo com Pinto e Branco (2011), o bullying é uma prática social que está relacionada com valores competitivos e individualistas, que são característicos da cultura dominante ocidental. A escola, enquanto instituição social de educação formal inserida no sistema social, acaba por reproduzir a cultura ou o sistema simbólico dominante desse sistema, reproduzindo, conseqüentemente, esses valores, que se expressam na forma de estigmatização, discriminação e preconceitos, e que muitas vezes caracterizam as ações de intimidação sistemática.

Os sujeitos envolvidos em episódios de bullying na fase escolar, sem a ocorrência de intervenções educativas eficazes, podem reproduzir esse comportamento agressivo nos ambientes de trabalho, prejudicando o ambiente laboral, as relações interpessoais e os sujeitos alvos de suas ações agressivas. Esse comportamento hostil, fundamentado nos valores de competitividade e individualismo, é retroalimentado e reforçado muitas vezes pelo clima das organizações laborais, que comumente se caracteriza pela forte presença desses valores, estabelecendo-se um círculo vicioso que prejudica todos os envolvidos, na medida em que degrada as relações no ambiente de trabalho, que deixa de ser considerado seguro, transformando-se em cenário de violência e desmotivação. Esse contexto, além de afetar os membros do grupo, prejudica o funcionamento e o desempenho da organização (LEYMANN, 1996).

A ocorrência do bullying nos ambientes laborais é um fato real, cuja frequência chama atenção para a necessidade de uma reflexão sobre o processo de formação do ser humano na sociedade atual, reforçando o imperativo de uma educação integral e humanista, para além de uma formação estritamente técnica e profissional. Em pesquisa qualitativa realizada com enfermeiros, Teixeira (2016) identificou que, dos 12 participantes do estudo, 4 relataram ter sido vítimas de bullying no ambiente de trabalho.

Outro estudo, realizado pela organização Career Builder em 2014, nos Estados Unidos, com uma amostra representativa de 3.372 trabalhadores da esfera privada em diversos setores e tamanhos de empresa, identificou que 28% dos trabalhadores relataram que se sentiram intimidados no trabalho. Outro dado importante é que, dentre os trabalhadores que se sentiram intimidados, 1 em cada 5 (19%) deixou seus empregos por causa das agressões (CAREER BUILDER, 2014a).

A pesquisa demonstrou ainda que os alvos mais afetados pelo bullying nas empresas são os pertencentes aos chamados grupos minoritários, verificando que 44% dos trabalhadores com deficiência física já se sentiram intimidados no escritório; 30% dos trabalhadores homossexuais, bissexuais e transgêneros compartilhavam desse sentimento. Ao fazer uma comparação entre os gêneros masculino e feminino, o estudo identificou que as trabalhadoras são significativamente mais propensas a sofrer bullying no trabalho (34%) do que os colegas do gênero masculino (22%), e, ao comparar os seguimentos raciais, verificou-se que 27% dos trabalhadores afro-

americanos e 25% dos hispânicos afirmaram ter sofrido bullying no ambiente laboral (CAREER BUILDER, 2014a).

Em pesquisa similar realizada no Canadá com uma amostra de 422 funcionários canadenses (empregados em tempo integral; não autônomos; não governamentais), verificou-se que 45% dos trabalhadores se sentiram intimidados em seu trabalho, e destes, 26% relataram ter deixado o emprego por causa do bullying sofrido (CAREER BUILDER, 2014b). Esse resultado se aproxima do encontrado pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (Nube) em pesquisa realizada com 4.909 estagiários de diversas empresas, com idade entre 15 e 26 anos, na qual identificou-se que 49,52% dos jovens confessaram já ter sofrido bullying no ambiente de trabalho (QUASE METADE..., 2014).

Os dados acima demonstram a necessidade de se repensar o modelo e as práticas de formação dos jovens educandos e futuros trabalhadores. A escola, em conjunto com a família, são instâncias privilegiadas de disseminação e formação de valores nos discentes sob sua tutela. Dessa forma, a fim de se promover a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, formando-os para a cidadania plena, para a convivência ética e harmônica em sociedade, é imperiosa a necessidade de se colocar efetivamente em prática o projeto de formação integral dos alunos, que, para além do ensino técnico-científico fragmentado, abarque também, de forma integrada, as dimensões culturais, sociais, éticas e morais, num todo que se relaciona e se complementa. É imprescindível o esforço de reformulação das práticas educativas, fundamentando-as de fato em princípios humanistas, que promovam “[...] uma mudança de paradigma, da ética competitiva e individualista para a ética cooperativa e coletivista [...], da valorização do ter para a valorização do ser” (CATINI, 2004, p. 54), em toda a sua diversidade.

Nas palavras de Catini (2004, p. 138), os comportamentos agressivos “(...) não surgem da noite para o dia, nem são predeterminados, antes, são construídos a partir da convivência diária. Mudando-se os valores, mudam-se posturas e comportamentos”. Verifica-se, portanto, que, paralelamente à realização de práticas educativas focadas na formação integral e humanista do discente, é imprescindível o cultivo de um clima institucional de cooperação e coletivismo, de valorização do ser humano. As relações entre os sujeitos que fazem parte da instituição têm que ser coerentes com os valores ensinados e que pautam as práticas educativas, favorecendo a construção de uma atmosfera institucional harmônica e solidária.

5 FORMAÇÃO INTEGRADA NA EPT COMO ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A educação no Brasil traz em sua história uma forte marca da dualidade social e educacional. A história da educação brasileira mostra um processo determinado pelos interesses desenvolvimentistas do setor econômico, através do qual sempre se impôs à classe subalterna uma educação funcionalista, com vistas a atender aos interesses econômicos da classe dominante (Moura, 2010).

Sobre essa questão, Frigotto (2010, p. 27) afirma que o projeto educacional da burguesia brasileira “[...] reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita [...] para formar o ‘cidadão produtivo’,

submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”. Entre esses mecanismos, é possível destacar a fragmentação do conhecimento sistematizado e os baixos recursos financeiros destinados à educação, com o conseqüente impacto na qualidade do ensino público que é oferecido em grande parte das escolas públicas, sobretudo nas esferas estaduais e municipais.

Ainda segundo o autor, essa precariedade da educação, além de tornar o acesso do sujeito da classe subalterna à educação superior, ou a um bom curso técnico profissionalizante, uma realidade muito difícil de ser alcançada, favorece o recrudescimento do estado de alienação e heteronomia desses indivíduos, uma vez que os priva de uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, da autonomia no pensar e agir.

Esse processo de alienação e heteronomia, contribui, portanto, para a reprodução das relações de dominação de classes, com todos os valores, preconceitos e padrões de comportamento que acompanham essas relações e que estão na base de ações violentas como o bullying, que tem na intolerância à diversidade e na necessidade de afirmação de poder e subjugação do outro seus principais fatores causais (CROCHÍK, 2012).

Ciavatta (2012), ao abordar esse dualismo social e educacional, afirma que ele se constitui em objeto de uma luta histórica dos educadores e teóricos da educação no Brasil para sua superação através da instituição da formação integrada e integral, ou omnilateral, no sistema educacional do país. Importante se faz esclarecer o sentido dessa formação, que, nas palavras de Frigotto et al. (2014), vai muito além da mera justaposição do Ensino Médio com o Ensino Técnico, significando a necessária integração das dimensões basilares da vida, como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, possibilitando, à classe subalterna, o acesso aos conhecimentos científicos, éticos e estéticos produzidos pela humanidade, em seu processo histórico e social.

O acesso a esses conhecimentos, de forma integrada e numa perspectiva de totalidade, constitui um fator fundamental para à superação da crise de formação cultural, abordada por Silva et al. (2017) como um dos fatores responsáveis por diversas manifestações de violência presentes na sociedade, dentre as quais destaca-se o bullying.

Araujo e Frigotto (2015, p. 62) defendem a importância dessa integração de conhecimentos para o desenvolvimento do pensamento crítico, da força criativa e da autonomia intelectual e política do indivíduo, baseando-se na ideia hegeliana de que “a verdade é o todo” e partindo-se do pressuposto de que o entendimento das partes se faz no todo que elas compõem, tendo em vista que “[...] é, na totalidade, que os construtos particulares se fazem verdade”. Desta forma, os autores vão de encontro ao costumeiro processo de socialização de fragmentos da cultura sistematizada, defendendo, como direito de todos, uma formação integradora e integral, de forma a possibilitar o desenvolvimento da capacidade de compreensão crítica da realidade específica do sujeito e da relação desta com a totalidade social.

Percebe-se, portanto, a potencialidade da educação integrada e integral para a promoção da emancipação dos indivíduos, na medida em que possibilita a compreensão da realidade, com foco na totalidade, dotando-o de uma consciência crítica que se contrapõe ao processo de alienação e de heteronomia que lhe é imposto continuamente, e que o faz reproduzir acriticamente os preconceitos, valores, práticas

e comportamentos que lhes são socialmente impostos e que estão na base de diversas formas de violência, dentre elas o bullying.

A educação integral, ou omnilateral, está focada na formação holística do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade e não apenas para os interesses imediatos do mercado de trabalho, na medida em que busca formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades, ou seja, de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (RAMOS, 2010).

Entretanto, para se pôr efetivamente em prática esse modelo de formação, Ciavatta (2012, p. 94) chama atenção para o fato de que se faz necessário o resgate das bases do pensamento e da produção da vida, que vão muito além das práticas do ensino profissionalizante e das teorias da educação propedêutica, que preparam os sujeitos para o vestibular. Nos dizeres da autora, essas últimas “[...] são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno”.

Nessa mesma linha de pensamento, Ramos (2012) defende que o projeto de formação integrada deve estar centrado no ser humano e nos conhecimentos que possibilitam aos sujeitos compreender e transformar a realidade em seu entorno, além da formação profissional. Para a autora, sinteticamente, o objetivo da formação integrada é formar pessoas que compreendam criticamente a realidade e que possam também atuar como profissionais.

Defende-se, portanto, que é importante preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas sem esquecer suas dimensões humana, cultural e social. Nesse sentido, ao analisar o papel da educação para a formação do sujeito autônomo e emancipado, Adorno (2003) defende a subversão da ordem estabelecida na sociedade capitalista, colocando a formação humana, em sua totalidade, como fim supremo da educação, de forma a reverter a inversão de valores promovida pelo sistema econômico vigente, que inverte a relação sujeito/objeto existente entre o ser humano e o capital, colocando este último no centro das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Sobre essa questão, necessário se faz retomar o pensamento de Ciavatta (2012) para enfatizar que a luta pela implantação efetiva da educação integrada é, antes de tudo, um apelo ao resgate, pelas instituições educacionais, do sentido profundo da humanização do ser humano. É uma luta contra a realidade que se apresenta,

[...] com mundos que parecem ruir uns atrás dos outros frente às guerras, à violência desencadeada, à aceleração do tempo e da comunicação, às inversões do valor da vida e do trabalho que adentram nas escolas corroendo seu sentido educativo (CIAVATTA, 2012, p. 95).

Nesse sentido, Adorno (2003), ao analisar a educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação, defende, como função essencial da educação, o impedimento do retorno da barbárie, fazendo desta uma alusão a Auschwitz. Nessa análise, o autor afirma:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. [...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição [...] (ADORNO, 2003, p. 155).

Percebe-se, portanto, que sob a égide do capital o que se observa é a completa obliteração da consciência crítica dos indivíduos, a total inversão de valores, onde se valoriza mais o ter que o ser, em decorrência do processo de alienação e reificação das relações sociais. Nesse processo, verifica-se também o desenvolvimento de valores desagregadores como a competitividade exacerbada e o individualismo, que favorecem a ocorrência de comportamentos agressivos e excludentes, como o bullying.

É através da formação integrada que se busca reverter essa alteração de valores, trazendo o homem para o centro das relações e buscando a formação dos indivíduos em sua totalidade, com o desenvolvimento dos diversos aspectos que compõem o ser social, através da formação no campo intelectual, cultural, educacional, psicossocial, ético, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012). Busca-se, portanto, promover a emancipação de todos os sentidos humanos em contraposição ao modelo de educação burguês, que se fundamenta numa suposta natureza humana sem história e suscita nos sujeitos um modo de ser individualista e competitivo, calcado na frieza das relações e na desagregação, promovendo o desenvolvimento de um terreno fértil para os mais diversos tipos de violência humana (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

É, portanto, através da formação integrada e integral, que traz para o centro de seu processo o homem em toda a sua complexidade enquanto ser social, que se pretende fomentar a emancipação do aluno, bem como o desenvolvimento de sua autonomia e consciência crítica (consciência de si, do outro e do todo social que o cerca), restituindo-lhe o sentido de humanidade, normalmente hebetado pelo processo de alienação a que é submetido continuamente, e, conseqüentemente, favorecendo a superação da violência, em especial do bullying.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, através do presente estudo, a influência das relações sociais estabelecidas pela sociedade capitalista nas relações internas da instituição escolar. Observamos que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, sob a égide do sistema do capital, contribui para a reprodução da sociedade de classes, fazendo perpetuar o sistema de dominação da classe hegemônica sobre a classe menos favorecida.

Nessa relação de dominação, que tem como elemento central o capital e como objetivo fundamental a sua expansão, observa-se a exacerbção de valores

destrutivos, como o individualismo, a competição, a desagregação e a alienação do indivíduo, o que contribui para o recrudescimento da violência e de manifestações violentas específicas como o bullying.

A construção e estimulação de tais valores no educando é desencadeada, no ambiente escolar, por meio de diversos dispositivos de violência implícita e simbólica, através do currículo imposto, das avaliações, do processo de classificação dos discentes, do autoritarismo, dentre diversos elementos que compõem o universo escolar. Tais elementos, aliados a um contexto social de violência, desagregação, diferenças sociais alarmantes, individualismo e competição, constituem uma conjunção de fatores degradantes, que influenciam negativamente a formação do indivíduo, em seus aspectos psicológicos, éticos, morais, sociais e culturais.

A formação integrada, no momento que se volta para a formação do indivíduo em sua totalidade, abarcando os diversos aspectos que compõe o ser, promovendo uma formação intelectual, cultural, social, política, psicossocial, ética, afetiva, estética e lúdica, contribui para redução da violência e a superação do fenômeno bullying. É através da formação integral do indivíduo que se favorece o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia, da individualidade e da alteridade, possibilitando o cultivo de valores como a cooperação e o reconhecimento e o respeito ao outro, ao diferente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (org.). Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002.
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>.
Acesso em 19.11.2013.
- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão. Natal, v.52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 05.06.2019.
- BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.1, p. 123-140, jan./jun. 2001.
- CAREER BUILDER. Office Bullying Plagues Workers Across Races, Job Levels and Educational Attainment, According to CareerBuilder's New Study. Press Releases. 2014a. Disponível em: <http://press.careerbuilder.com/2014-09-18-Office-Bullying->

Plagues-Workers-Across-Races-Job-Levels-and-Educational-Attainment-According-to-CareerBuilders-New-Study. Acesso em: 05.09.2020.

CAREER BUILDER. Nearly Half of Workers Feel Bullied On the Job, Finds CareerBuilder.ca Study. Press Releases, 2014b. Disponível em: <http://press.careerbuilder.com/2014-11-12-Nearly-Half-of-Workers-Feel-Bullied-On-the-Job-Finds-CareerBuilder-ca-Study>. Acesso em: 05.09.2020.

CATINI, N. Problematizando o bullying para a realidade brasileira. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf. Acesso em: 11.08.2020.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortes, 2012. Cap. 3, p. 83-106.

CROCHÍK, J. L.. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a03.pdf>. Acesso em 19.11.2018.

DA SILVA, D. G. Violência e estigma: bullying na escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2123/violencia%20e%20estigma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 19.11.2018.

DEBARBIEUX, Eric. A violênciana escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>. Acesso em 19.11.2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 1, p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 748-759.

FRIGOTTO et. al. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: Colóquio Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, 2010. Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. p. 11-18.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. Caderno CEDES, v. 47, n. 19, p. 1-10, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a04.pdf>. Acesso em 19.11.2018.

LEYMANN, H. The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 5, n. 2, p. 165–184, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/2436023/The_content_and_development_of_mobbing_at_work. Acesso em: 03.09.2020.

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S, S. de. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, v. 25, n. 4, p. 546-557, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 3, p. 58-79.

NOGUEIRA, C.M.M; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XXIII, n. 78, Abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>. Acesso em: 27.11.2018.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*. Minas Gerais, v. 19, n.1, p. 90-98, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a13v19n1.pdf>. Acesso em: 29.11.2018.

PINTO, R. G.; BRANCO, A. U. O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 3, p. 87-95, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a06.pdf>. Acesso em 05.09.2020.

QUASE METADE dos jovens sofre bullying no trabalho, mostra pesquisa. G1, São Paulo, 13 de nov. de 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2014/11/quase-metade-dos-jovens-sofre-bullying-no-trabalho-mostra-pesquisa.html>. Acesso em: 05.09.2020.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2, p. 42-57.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortes, 2012. Cap. 4, p. 107-128.

RIBEIRO, Danielle Cristine. Apontamentos sobre o sistema sociometabólico do capital em István Mészáros. *Aurora, Marília*, v.10, n.1, p. 149-170, jan./jul., 2017. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/7656>. Acesso em 06.04.2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a08v27n1.pdf>. Acesso em 29.11.2018.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Pedro Fernando et al. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 44-56, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/1678-5177-pusp-28-01-00044.pdf>. Acesso em: 06.11.2018.

TEIXEIRA, A. et al. Bullying no trabalho: Percepção e impacto na saúde mental e vida pessoal dos enfermeiros. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, n.15, p. 23-29, jun/2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpesm/n15/n15a04.pdf>. Acesso em: 05.09.2020.