



## **VIOLÊNCIA ESCOLAR: discriminação, *bullying* e responsabilidade**

*Matheus Rodriguês da Silva*<sup>1</sup>

*Paola Regina Carloni*<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre: violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade. Uma sociedade contraditória como a capitalista que avanços e retrocessos coexistem, dividida por classes sociais e caracterizada pela lógica do capital reproduz, conseqüentemente, uma educação fundamentada nesses mesmos pressupostos e, portanto, uma sociedade que objetifica as relações humanas e pauta-se pela produtividade econômica destacada na indústria cultural e numa pseudoformação. A violência, portanto, surge no próprio processo de socialização em todas as instâncias sociais, inclusive a educação. Assim, este trabalho, que é integrante de um PIBIC pela UNIFAN vinculado a um projeto maior na USP, compreende o *bullying* e a violência escolar como processos oriundos das produções sociais, mas que precisam ser combatidos. Assim, será feita uma pesquisa bibliográfica baseada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e empírica por entrevistas com professores e aplicação de questionários em alunos de nonos anos de escolas Goianas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Bullying. Violência. Responsabilidade. Escola de Frankfurt.

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação é um processo inerente às sociedades. O conhecimento, de si e do mundo, neste sentido, é oriundo de um processo antigo e presente desde a mitologia grega nas sociedades ocidentais, como visto na mensagem *Nosce te ipsum* do santuário ao deus Apolo, na cidade de Delfos, na Grécia antiga (CHAUÍ, 2010b). Com a passagem do mito à filosofia a possibilidade epistêmica estava aberta ao próprio humano e, como fruto de Sócrates, a maiêutica fora usada como possibilidade de cisão do senso comum que repete o *status quo* de uma sociedade Homérica que ainda se prendia ao mito. Com as reformulações platônicas o conhecimento, então, é posto como dialético e as possibilidades de mudança social, da política e da educação passam a serem frutos de debates e diálogos entre contrários, das ágoras atenienses às assembleias gregas (CHAUÍ, 2010a).

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Psicologia da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: matheussaviola01@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora do curso de Psicologia da Faculdade Alfredo Nasser. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: paolacaroni@gmail.com.

Para Adorno (2006), a educação deve atuar no processo de formação para a emancipação e combate à barbárie. O racionalista Kant afirmara que é pelo esclarecimento da educação e o respectivo uso racional do conhecimento que se pode ter a emancipação humana, sua saída da menoridade (KANT, 2013; 2009). A necessidade da educação humana de heterônoma à autônoma é, portanto, primordial, visto que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11) e, por isso, pode agir de maneira racional independente de seu desejo e, diferentemente dos outros animais, que por não terem a possibilidade racional, agem de modo puramente instintivo. A educação para Kant (1999), portanto, tem quatro deveres para com o homem: disciplinar, aculturar, civilizar e moralizar (KANT, 1999; RIBEIRO; ZANCANARO, 2011). Por isto “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (KANT, 1999, p. 15) e, para tanto, deve-se prezar pelo *uso público* da razão, isto é, o homem deve procurar sua maioridade. Conforme destaca Kant (2013, p. 63):

Esclarecimento é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.

Ora o iluminismo teve seu papel exatamente na procura da iluminação das trevas da ignorância difundida na sociedade. A filosofia da ilustração ou Iluminismo emergira, portanto, em meados do século XVIII e, como destaca Marilena Chauí (2010b), suas principais premissas era a da razão na conquista da liberdade, da felicidade e do progresso civilizatório sobre o primitivismo. Estas ideias foram decisivas para a Revolução Francesa de 1789 e sua máxima: *Liberté, Egalité, Fraternité*. A possibilidade de dominação da natureza torna-se, portanto, cada vez mais possível.

O iluminismo trouxera a emergência da racionalidade na concepção da busca pela verdade sobre o mundo, entretanto, este fato, foi subjacente às Revoluções industrial e francesa do século XVIII. O processo de esclarecimento concretizado emergiu de uma dialética contraditoriamente imanente, conforme Horkheimer e Adorno (1985). A possibilidade da ascensão de condições materiais, assim como uma *práxis* racional da sociedade que se forma de maneira pretensamente justa, igualitária e não opressiva foi permitida pela promessa de emancipação da humanidade. Entretanto, esta mesma eminência causou, concomitantemente, a limitação da consciência humana acerca dessa possibilidade. A volta à barbárie pela

impossibilidade do avanço social é barbárie, tanto em atos grosseiros quanto em atos aparentemente neutros (ADORNO, 1995). Finalmente, o problema interno está no processo de iluminação e, de sobremaneira, nos meios e no tipo de educação e informação difundidas. Como atestam Horkheimer e Adorno (1985), a educação tem, portanto, não apenas o dever de permitir o pensamento crítico, mas, sobretudo, o objetivo de desenvolver a civilidade e a humanidade.

No sentido industrial, portanto, o homem é aquilo que produz. O homem se reconhece na sua produção e na sua possibilidade de constituição da cultura na qual está inserido (MARX; ENGELS, 1998). O trabalho, juntamente com a educação, propicia a possibilidade de incluir o homem em sua cultura, ou seja, o permite ser produtivo, inserido e feliz. A possibilidade de inclusão deve então ser feita. Contudo, numa sociedade contraditória, violenta e na lógica puramente do capital desenvolve-se uma educação que cinde seus adeptos. A educação, por conseguinte, tem como finalidade o trabalho produtivo. A possibilidade de subjetivação humana que se poderia permitir pelo ensino e trabalho ficam, pois, alienados ao capital. Como atestam Carloni e Reis (2018, p. 39): “ao transformar o trabalho em trabalho alienado há uma inversão desse processo, em que as pessoas deixam de reconhecer no fruto do seu trabalho e passam a se objetificar e a objetificar os seres humanos e a humanizar os objetos, impossibilitando a constituição de uma sociedade verdadeiramente humana”. Neste mesmo sentido, Razera (2018, p. 30) conclui que de dentro da formação:

O que se observa é que, muitas vezes, a educação se limita à adaptação à sociedade, transmitindo a ideia e que não há possibilidades de mudanças sociais, paralisando a crítica. Ao mesmo tempo, uma das principais ideologias transmitidas pelas escolas é de que há possibilidade de ascensão social por meio da educação e que depende unicamente do esforço do indivíduo, desconsiderando as contradições desta sociedade de classes. Como base nesta ideologia, propaga-se que a sociedade dispõe de igualdade de possibilidades e omite-se as distinções sociais que aparecem desde a divisão de propriedade, gerando as classes sociais já destacadas e divisão do trabalho em manual e intelectual.

Nesta distinção conflitiva de classes resulta um descompasso dos interesses de cada classe que leva ao embate. A violência surge, portanto, de forma multifacetada em todos os aspectos sociais e, conforme Freud (2011), sendo uma expressão inerente do próprio humano, sua pulsão de morte. A escola, neste sentido, é uma das instituições com o objetivo de civilizar e humanizar os alunos. Em Adorno (1995) a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Neste sentido, conforme o referido autor, a educação tem o objetivo da luta contra a barbárie e

na constituição do pensamento crítico no aluno. Nestes moldes, o almejo de uma educação que seja inclusiva é essencial para uma sociedade humanizada.

São com estes pressupostos que a historicidade da Educação inclusiva tem os primeiros movimentos no começo do século XX com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), onde se proclama que todas as pessoas nascem com direitos políticos e sociais e, portanto, livres e iguais em dignidade e respeito independente de sua raça, religião, língua ou outra distinção de qualquer natureza; neste sentido, o direito à educação é inviolável independente da condição física, mental, cognitiva, social ou qualquer gênero. Em 1975 é aprovado pela ONU a Declaração Universal dos direitos das pessoas deficientes (ONU, 1975), na qual são defendidas as condições fundamentais dos direitos humanos a qualquer pessoa que possua deficiência, qualquer que seja sua origem, natureza ou gravidade. O movimento da educação inclusiva, entretanto, só se fortalece de maneira mais clara e objetiva a partir da década de 90 com a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990) e, sobretudo, com a Declaração de Salamanca (1994) que orienta os diferentes países no sentido de permitir as minorias sociais estudarem nas escolas regulares e não permitir nenhum tipo de segregação. No Brasil se destaca ainda outras legislações e declarações mais específicas como a própria Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Pessoa com Deficiência entre outros (ver MEC, 2008<sup>3</sup>).

Os resultados, portanto, já são benéficos e apontam melhoras em vários quesitos: aumentando o ensino para mulheres, para os pobres e, atualmente, com o movimento da educação inclusiva ou educação para todos, almejando o aumento de acesso à escola para todos. Os obstáculos, no entanto, ainda são muitos, sendo que um dos maiores problemas enfrentados é que a educação inclusiva tem se voltado principalmente aos alunos com deficiência; além disso, há a situação distinta entre educação integrada e educação inclusiva, visto que a maioria dos alunos em situação de inclusão são integrados, mas não incluídos, a saber: a primeira adapta o currículo, os métodos de ensino e a avaliação para os alunos em situação de inclusão, ao passo que a educação inclusiva altera a estrutura e o funcionamento da escola tendo em vista uma política-pedagógica que contemple a todos (VIVARTA, 2003). Além disso, mostra-se cada vez mais na literatura científica que a aceitação dos alunos considerados em situação de inclusão não acompanha a aceitação dos mesmos nos grupos escolares com outros alunos. Há, portanto, outros fatores que acompanha esses processos, como a violência presente no *bullying*, a segregação e o descaso. Não pode haver inclusão

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>.

efetiva num ambiente que a diferença é recebida por meio de violência e onde os alunos considerados em situação de inclusão tendem a serem alvos do preconceito (CROCHIK *et al.*, 2013). Há, portanto, uma necessidade cada vez maior de caracterizar a relação do *Bullying* com a inclusão, o que será o objetivo principal da pesquisa na qual este se insere.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho é parte integrante de um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) pela Faculdade Alfredo Nasser e parte de um projeto maior coordenado pelo professor Doutor José Leon Crochik do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) em que se realiza a mesma pesquisa em outros 14 estados brasileiros e quatro outros países. O trabalho presente, no entanto, se limitará a uma pesquisa bibliográfica usando-se como fonte o entendimento de violência, educação e sociedade de acordo com Adorno e Horkheimer e serão discutidos resultados de pesquisas correlatas ao do projeto que este se insere, sobretudo as de âmbito nacional coordenada pelo professor Doutor José Leon Crochik. Vale destacar que esta pesquisa já foi feita na cidade de São Paulo entre 2010 e 2014 pelo mesmo coordenador (CROCHICK; CROCHICK, 2017). O novo projeto contempla uma replicação da pesquisa, mas agora em âmbito nacional e internacional de modo mais abrangente com o objetivo de traçar as relações da Violência escolar, sobretudo do *Bullying* com a inclusão.

A pesquisa, de âmbito nacional e internacional, está vinculada a 18 instituições, sendo quatro fora do Brasil e as outras 14 em diversos estados brasileiros. A pesquisa maior tem duração de três anos e aplicará questionários e fará entrevistas com alunos, professores e coordenadores de oito escolas nas turmas de nonos anos em cada uma das 18 localidades propostas no projeto. O intuito é procurar uma caracterização do *Bullying* por meio de quatro objetivos gerais: 1 - verificar o que alunos do nono ano pensam das diversas formas de violência escolar em geral, e do *Bullying* em particular, quanto às suas causas, sobre os provocadores, sobre os provocados e acerca do que é necessário fazer para impedi-los; 2 - caracterizar a violência escolar e o *Bullying* como uma de suas formas da perspectiva dos provocadores; 3 - caracterizar a violência escolar e o *Bullying* como uma de suas formas da perspectiva das vítimas; 4 - Comparar os dados das diversas localidades nas quais os instrumentos foram aplicados.

Para isso, serão usados 274 alunos como amostra por cada localidade em escolas públicas e/ou privadas. Cada aluno receberá um questionário para coleta de dados referente ao

gênero, idade, religião e tempo em que está na escola atual. Em cada local pesquisado, também serão entrevistados três professores de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física com intuito de se perceber a atitude dos professores frente à inclusão. Além disso, os coordenadores receberão um instrumento de caracterização das escolas. Outros quatro instrumentos serão utilizados para verificação do grau de autoritarismo dos alunos (Escala do fascismo), uma para identificação das hierarquias escolares, outra referente à autonomia do aluno frente à autoridade escolar e um questionário para caracterização da violência escolar. No final da pesquisa os resultados serão expostos e feitos cartilhas, livros, seminários, formações e propostas de políticas públicas para o enfrentamento da violência na escola.

Em Goiânia, está sendo feito a pesquisa com quatro escolas particulares ou conveniadas que autorizaram a pesquisa, a saber: Escola A – Privada de pequeno porte em bairro afastado da região central e da região nobre da cidade. Uma turma de nono ano com 5 alunos. Escola B – Conveniada entre a Igreja Católica e o Estado de Goiás. Turma de nono ano com 160 alunos divididos em quatro turmas. Escola C – Escola privada que funciona como Colégio de Aplicação de uma Faculdade. Turma de nono ano com 90 alunos sendo - matutino: duas turmas, uma de 38 alunos e outra de 35 alunos e vespertino: 17 alunos. Escola D – Escola privada em bairro nobre, sendo uma das mais caras da cidade. Turma de nono ano: 202 alunos divididos em 6 turmas. A caracterização da escola e as entrevistas com os professores já foram realizados, porém a pesquisa segue em andamento.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Um dos indicadores mais eminentes sobre o movimento de inclusão é no número de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular que está aumentando, sobretudo em escolas públicas. Em 1998 houve 43.923 matrículas de alunos incluídos (ver INEP/MEC, 1999) com aumento de 640% com 325.136 alunos incluídos em 2006. Em 1998 registra-se 157.962 (46,8%) de matrículas em escolas privadas (ver INEP/MEC, 1999); em 2006 esse percentual caiu para 37% (ver INEP/MEC, 2006). O número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em ensino regular passou de 28,8%, em 2003, para 61% em 2009 (ver INEP/MEC, 2009). Havendo, como supracitado, declínio de matrículas em esferas privadas, sobretudo em instituições especializadas filantrópicas. O número de matrículas gerais, incluindo classes especiais e regulares, de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação

básica aumentaram de maneira exponencial nos últimos anos. (ver INEP/MEC, 2017). O número de matrículas gerais na educação era de 639.888 em 2013; em 2017 esse número subiu para 827.243. Ainda com estes dados, pode-se notar a tendência já propriamente dita referente às matrículas em ensino especial e ensino regular. O número de matrículas em escolas especiais era de 14,5% em 2013; houve um declínio de 9,1% até 2017. O aumento no ensino regular foi de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Sendo que desses 90,9% de alunos 40,1% têm acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) e 50,8% não (ver INEP/MEC, 2017). Embora os números sejam promissores da passagem dos alunos ao ensino regular, outros problemas emergem, sobretudo na violência, explícita ou implícita, vivenciado pelos alunos em situações de inclusão.

Alguns estudos nacionais feitos nos últimos anos (CROCHIK *et al*, 2013; CROCHIK *et al*, 2016; RAZERA, 2018 p. 29-38) têm mostrado que embora haja alunos considerados em situação de inclusão, e que sejam aceitos pelos outros alunos e por professores, as oportunidades ainda não são iguais aos dos outros alunos, destacando-se a marginalização e segregação presentes nas atividades educativas e lúdicas. Em uma dessas pesquisas (BATISTA e ENUMO, 2004), usaram-se testes sociométricos para avaliar o grau de interação entre crianças com deficiência intelectual e outras crianças; os resultados evidenciam que mesmo que haja situação de inclusão, a maioria das crianças é segregada e/ou rejeitada das brincadeiras e, quando aceitas, participam de maneira passiva. Isto evidencia, portanto, o fato que a inclusão está muito além de um mero ato pedagógico e estritamente docente, mas envolve outras instituições além da própria escola, como também a família, os pais, a direção escolar e, de maneira geral, a sociedade. Em consonância com este pensamento, Vieira (2018, p. 21-2) problematiza o paradigma social da inclusão:

O fato é que a maior possibilidade da experiência da deficiência é que tornou as políticas públicas mais eficientes, o que significa que ainda não foram essencialmente fundadas numa ética da dignidade humana – que implicaria numa eficiência ainda que se referisse a uma mera minoria – e sim empatia empirista. Permeia, portanto, a realidade da lógica utilitarista, que não contribui nem no âmbito moral para a eficiência da inclusão numa educação que englobe as amplas relações entre escola e comunidade.

Neste sentido, evidencia-se que a inclusão é, por conseguinte, um problema além da relação epistemológica, pois é algo real e preponderante na sociedade. “Neste sentido, haveria um tom fetichista da pedagogia inclusiva em trechos emblemáticos, os quais tratam o homem, como indivíduo singular e genérico, subsumido pela abstração metafísica” e, com isto, “o conceito de diversidade, por exemplo, se erigia como uma relação abstrata e não como

uma relação real do aluno que precisa ser acolhido, bem como o professor não seria apreendido em sua realidade social e formativa (VIEIRA, 2018, p. 23).

Além dessa situação pedagógico-formativa e segregatício, outro problema é apresentado: o da violência. Numa sociedade que preza pela hierarquização binária das pessoas (homem-mulher; rico-pobre; feio-belo), é compreensível a existência de hierarquia na escola: a classificação intelectual (uma hierarquia oficial) dos alunos piores e melhores e a classificação corporal dos alunos mais fortes e os mais fracos (uma hierarquia não oficial), conforme Adorno (1995). Deste modo, a violência se apresenta naqueles diferentes e com perseguição dos que parecem mais frágeis, fruto do preconceito. Conforme destaca Crochík:

O preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas; esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça em suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença. Como tem relação com necessidades psíquicas, uma pessoa que tem preconceito contra o judeu tende a tê-lo também em relação ao negro, às pessoas com deficiência, enfim, às minorias, cuja existência representa fragilidade e, paradoxalmente, felicidade (CROCHIK, 2011, p. 63).

A violência escolar é vista no *Bullying*<sup>4</sup> de modo concomitante ao movimento da educação inclusiva. As vítimas, como supracitado, são, a partir da literatura da área: pessoas com baixa situação socioeconômica, características físicas marcantes, estrangeiros, homossexuais etc. Aqueles que têm características desvalorizadas, portanto, são os que têm mais chances de sofrerem violência. Essa perseguição aos mais frágeis e aos caracteristicamente diferentes é desempenhada na violência escolar como fruto do preconceito; mas, como atesta Crochík (2011), esse preconceito sofreu mudanças nas últimas épocas: o preconceito flagrante e explícito diretamente ao outro começou a se tornar mais sutil, nas suas formas de desprezo e frieza. Com isto, entendem-se as multifaces do *bullying*, sendo que elas podem acontecer tanto de maneira direta com agressões físicas e/ou verbais, ou também de maneira indireta, de modo passivo como por aqueles que não agridem mais são coniventes ao agressor ou que fazem boatos e fofocas. Esta última forma, inclusive, é a mais comum, onde as testemunhas da agressão se satisfazem na violência do outro.

---

<sup>4</sup> O termo é oriundo da língua inglesa e comumente não tem se traduzido, porém se adota, às vezes, o termo intimidação para correspondência. O *bullying* pode ser definido como: “atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorrem sem motivação evidente, são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima” (CEAT, 2010, p. 4).

Em uma pesquisa feita em 2009 em nível nacional com 5168 alunos da 5ª a 8ª série escolar (CEAT, 2010), os dados supracitados foram reconfirmados: entre as cinco formas mais comuns manifestadas de maus tratos estão inclusos quatro de maneira mais indireta ou por agressão verbal (apelidos, risadas, xingamentos etc.). Nesta mesma pesquisa foi indicado também que o *bullying* comumente ocorre na sala de aula ou no pátio do recreio; além disso, aponta-se que os meninos são mais frequentemente agredidos por meninos, enquanto as meninas manifestam que as agressões são feitas ou só por meninos ou de maneira mista. A mesma pesquisa também aponta dados interessantes sobre as consequências das agressões sobre vítima, sendo destaque que a maioria das pessoas que sofrem agressões relata que as consequências maiores que eles tiveram foram na diminuição do processo de aprendizagem, perda da concentração e do entusiasmo. Outra informação importante é que os agressores atestam o mesmo declínio na aprendizagem, na concentração e no entusiasmo depois de ter feito a agressão; além disso, a maioria dos meninos relata que sentiram nada ou que sentiram bem e que a vítima merecia, enquanto que as meninas tendem a dizer que sentiram pena da vítima ou se arrependem do ato.

Três fatores, já mencionados anteriormente, se destacam na violência escolar, a saber: a dupla hierarquia social (intelectual e físico), a formação da personalidade autoritária ou não; a autonomia, ou ausência dela, em relação à autoridade. Relacionado a esses fatores, destaca-se o efeito a popularidade. Os agressores costumam ter maior popularidade percebida, a qual é destacada pela indicação nominal dos colegas, e pouca preferência social entre colegas. As vítimas, na contramão, têm baixo escore na preferência e na popularidade (GARANDEAU *et al.*, 2014). Esses dados também estão presentes na pesquisa citada anteriormente (CEAT, 2010). Além disso, com referência às hierarquias, comumente se percebe que há uma lógica de competição entre as partes, reproduzindo-se uma ideia social. Um modelo de identificação negativa que é projetado no outro os medos, desejos e as ideias que não são expressas. O ambiente escolar, portanto, se torna um local de adaptação em que os mais fortes prevalecem. Na pesquisa já mencionada (CEAT, 2010) os pais e as autoridades escolares têm opiniões divergentes: os pais reclamam da falta de autoridade escolar, enquanto as autoridades escolares reclamam da falta de preparação. De qualquer maneira, se vê uma prevalência de negligência ou rigidez na indicação de normas e valores e, com isto, problematizando a possibilidade da autonomia na escola, conforme já destacado.

## 4 CONCLUSÕES

O estudo cada vez maior para a compreensão da diversidade humana se torna necessário. Como movimento mundial, a educação inclusiva e a luta pela dignidade humana tem que se torna cada vez mais presente, pois pesquisas a evidenciam como possibilidade de combate ao *bullying* pelo convívio com a diferença. Além disso, a educação deve prezar cada vez mais pela autonomia do indivíduo, conforme Kant (1999 e 2013), além da humanização e a luta contra a barbárie, conforme Horkheimer e Adorno (1995). As áreas humanas, sobretudo a educação e psicologia têm o dever do esclarecimento cada vez maior da sociedade baseado nos direitos humanos. A ciência não deve se limitar ao mero campo teórico, mas, sobretudo, deve concretizar cada vez mais projetos e ações no campo prático.

Os avanços na inclusão já são muitos, conquanto os alunos em situação de inclusão ainda sejam recebidos com uma violência implícita por meio de atos indiretos como a frieza, a segregação e marginalização. A violência, neste sentido, pode ser visto em várias atitudes, como no preconceito, no *Bullying* e em outras ações menos explícitas, como já supracitado. A educação deve, portanto, procurar o incentivo do pensamento crítico e na humanização autônoma dos indivíduos, visto que somente assim conseguiremos nos emancipar. O respeito à diferença deve ser prezado para a maior efetividade do processo de Educação para todos.

A pesquisa que o presente trabalho se insere ainda está em andamento, porém alguns resultados já foram conseguidos por meio de palestras em escolas com alunos e coordenação, além de reuniões com o Ministério Público do Estado de Goiás junto às Secretarias Estaduais e Municipais, tanto de Educação, quanto de Saúde, representantes da Polícia Civil e Militar, os quais são ligados à criança e ao adolescente e aos crimes cibernéticos, o Conselho Regional de Psicologia e Juízes da vara da infância.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução de W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão Escolar e deficiência mental: análise da interação entre companheiro. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, jan./fev., 2004.

CARLONI, P. R.; SANTOS E REIS, F. F. O trabalho enquanto possibilidade de inclusão: as contradições entre a adaptação para o mercado e a humanização pelo reconhecimento no trabalho. In: CARLONI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C. O. **Inclusão, Educação e Sociedade**. 1. ed. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018, p. 39-52.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Introdução à história da filosofia**: as escolas helenísticas. v. 2, São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

CROCHÍK, J. L. (Coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SHD/PR, 2011.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar**: uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

CROCHÍK, J. L. *et al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alínea Editora, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca – Espanha, 1994.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. 1. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

INEP/MEC. **Censo escolar da educação básica 2017**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília-DF, 2014. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica 2009**. Brasília-DF, 2010. Disponível em:

<[http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar da educação básica 2006. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Sinopse+estat%C3%ADstica+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+censo+escolar+2006/9dc9b493-ff6f-4649-a4e9-f4b2b9510831?version=1.2>>.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação básica:** Censo escolar da educação básica de 1998. Brasília-DF, 1999. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>>.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: \_\_\_\_\_. **Immanuel Kant:** textos seletos. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da Metafísica dos costumes.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I, v.1, São Paulo: Difel, 1984.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>.

RAZERA, K. D. M. F. Inclusão escolar e preconceito: avanços e limites da educação inclusiva. In: CARLONI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C. O. **Inclusão, Educação e Sociedade.** 1. ed. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018, p. 29-38.

RIBEIRO, Sergio A.; ZANCANARO, Lourenço. Educação para a liberdade – uma perspectiva Kantiana. **Revista BioEthicos,** Centro Universitário São Camilo, 2011.

VIEIRA, J. L. Breve panorama dos fundamentos da educação inclusiva. In: CARLONI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C. O. **Inclusão, Educação e Sociedade.** 1. ed. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018, p. 13-28.

VIVARTA, V. **Mídia e Deficiência.** Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.