

VIOLÊNCIA ESCOLAR: discriminação, *bullying* e responsabilidade

*Matheus Rodrigues da Silva*¹

*Paola Regina Carloni*²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre: violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade. A violência, constante na sociedade quer por motivos sociais, quer motivos psicológicos, tem sua reprodução no ambiente escolar. Entre suas formas destacam-se o preconceito e o *Bullying*. Uma sociedade dividida por classes sociais e caracterizada pela lógica do capital reproduz uma pseudoeducação 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. Assim, este trabalho compreende dois momentos metodológicos: uma pesquisa bibliográfica baseada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e uma parte empírica com aplicação de escalas em alunos de nonos anos de escolas Goianas. Os resultados mostram que embora haja avanços atuais legislativos e estatísticos contra a violência escolar e a favor da inclusão, a violência continua constante, sobretudo na forma de hierarquias escolares.

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

1 INTRODUÇÃO

A violência, constante em sociedade, é oriunda de processos quer sociais, quer individuais. Como destacar Marx e Engels (1984), há uma violência oriunda das relações humanas explicitadas através da luta entre as classes sociais. Assim, nas instituições sociais os homens são classificados e ordenados segundo critérios estabelecidos socialmente. Essa classificação, como destaca Crochik (2012), vem através de binômios: ricos e pobres, os mais aptos e os incapazes, os poderosos e os submissos. Entre essas divisões, uma é eminente: o trabalho manual e o intelectual, onde está expressa a submissão e a dominação, a qual configura modos de funcionamento social: quase todos mandam em alguém e são mandados por outros. A separação entre intelectual e braçal tem seu expoente na educação e ao desprezo a tudo aquilo proveniente do espírito em preço a valoração ao manual, Tal como destaca “pois uma entra as muitas características da presente sociedade está em que ela converte informação

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

² 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: paolacarloni@gmail.com.

em bens de consumo” (ADORNO, 2008, p. 136). Assim, o antiintelectualismo “se relaciona, em última análise, com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal e com o ressentimento daqueles que são excluídos do trabalho intelectual e do ócio, mas que, em razão de mecanismos sociais de obnubilação, não se dirige contra as causas e sim contra os que são os seus beneficiários, pretensos ou reais (ADORNO, 2008, p. 136).

Portanto, a violência dirigida contra o intelectual é mediada socialmente. Essa violência é oriunda do ressentimento daqueles que não têm a possibilidade ou não podem estar no campo intelectual. Crochik e Crochik (2017, p. 16) destacam que essa violência é a irracional e destruidora, tipológica da barbárie, pois “é a que volta contra o tempo, contra a ideia de um projeto, é a que reduz o homem ao presente, eliminando a dimensão temporal da vida, pois é essa a dimensão que permite compreender a história, quer da sociedade, quer do indivíduo, portanto, é contrária àquela violência racional que poderia se contrapor à dominação social e a outras violências, como destaca Adorno (1995). Entre os determinantes dessa violência, Bleichmar (2008) destaca o ressentimento e a falta de perspectiva de futuro. Como atesta Crochik e Crochik (2017, p. 16) “uma remete à desilusão: algo com o que se conta, mas que não ocorre, abala a confiança nos outros. Outra, ao desencanto: a falta de investimento na vida”. Assim, “quanto maior a racionalidade técnica da sociedade, menos o indivíduo desenvolve sua razão, e, por isso, tem dificuldades de conhecer seus desejos e medos, quanto mais saber como poderia realizar os primeiros e se defender do que provoca os últimos” (CROCHIK; CROCHIK, 2017, p. 16). O fato, portanto, dos homens viverem em sociedade fez com que diversos aspectos da sua constituição fossem sacrificados, em destaque, seu pendor à agressão e à satisfação, pois “o homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança” (FREUD, 2011, p. 61) e, “se a cultura impõe tais sacrifícios não apenas à sexualidade, mas também ao pendor agressivo do homem, compreendemos melhor por que para ele é difícil ser feliz nela. De fato, o homem primitivo estava em situação melhor, pois não conhecia restrições ao instinto. Em compensação, era mínima a segurança de desfrutar essa felicidade por muito tempo” (FREUD, 2011, p. 61). Deste modo, o homem, numa sociedade cada vez mais pautada na racionalidade tecnológica e com divisões com fins em si mesmas, não permitido gerar as condições básicas para a liberdade que poderia ter através da ascensão social e do papel da autoridade como aquele que permite a autonomia, tal como destacam Crochik e Crochik (2017).

Quanto ao âmbito individual, psicológico, temos, conforme Freud (2011), uma expressão inerente do próprio humano da violência: a sua pulsão de morte. Sua forma tende a eliminar toda tensão existente. A tensão aumenta de três fontes: 1) fragilidade sentida do

corpo; 2) força incomensurável da natureza; 3) relações sociais (FREUD, 2011). O homem, não podendo conquistar o prazer, o renega para segundo plano e destaca a tarefa de evitar o sofrer dentro da sociedade que produz o sofrimento, o mal-estar civilizatório. Contra essa tensão o homem tenta diferentes soluções: prazer irrestrito, isolamento deliberado e distanciamento da natureza; esta última teve uma vertente melhor, a técnica, a qual permitiu através da ciência o domínio do homem sobre os fenômenos naturais e submetendo-os à vontade humana. A sociedade, assim, leva os homens às regressões psíquicas, as quais são necessárias em cada momento histórico à perpetuação desta sociedade a qual a produz:

O exercício de determinadas profissões pede os ritos repetitivos do obsessivo; o desempenho de outras requer a exibição/sedução da histeria. A adaptação social é propícia ao narcisista, uma vez que fragilidade do eu precisa desesperadamente de aprovação e se submete a qualquer autoridade. Em uma época que demanda a flexibilização das ocupações e o narcisismo, em uma época que tem como características o sacrifício da consciência e a profundidade do pensamento reduzida à do espelho d'água, estas farão parte da constituição dos individualistas polivalentes que sabem tudo superficialmente e não se aprofundam em nada. Mas, se o sofrimento individual tem origem na sociedade, entender que o adoecimento psíquico tem como único ou principal determinante o indivíduo, desconsiderando a esfera social, é ser cúmplice da fabricação social do adoecimento (PATTO; CROCHIK, 2012, p. 144).

A sociedade pautada pela racionalidade administrativa e tecnicista leva a divisões sociais e a repetições irracionais, não permitindo a identificação que permite autonomia com a autoridade, mas uma estagnação irracional de uma submissão cega, uma heteronomia. Essa identificação pode vir de várias formas. Freud (1996) destaca a identificação primária: a do filho com os pais. Essa identificação vem através da dissolução do complexo de Édipo, a qual permite a constituição do Superego infantil que está ligado à consciência moral, aos valores e possibilidade humana de viver socialmente e, “à medida que uma criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do ego e continuam, sob a forma de consciência (*conscience*), a exercer a censura moral” (FREUD, 1996, p. 51). Deste modo, a constituição do Superego leva a determinadas configurações psíquicas que influenciam na personalidade, como disposto por Crochik (2011, p. 29), “um pai autoritário pode gerar a submissão e ambivalência a toda autoridade; um pai brando e indulgente pode levar a criança a desenvolver um superego rígido, por não ter a quem dirigir a sua hostilidade, sendo obrigada a volta-la novamente a si”. Portanto, o caráter racional e emancipatório que poderia ocorrer em diversas instituições, tais como na escola e no trabalho, não ocorrem, como atestam Carloni e Reis (2018) ao questionar o fato das relações de trabalho objetificarem os humanos

e humanizarem os objetos. Freud (2011) discutiu semelhantemente o papel das atividades intelectuais nas possibilidades de sublimação. Devido à limitação do trabalho alienado ao capital e da possibilidade de sublimação efetiva a poucos, seu uso se restringe com fim em si.

A violência, presente também na escola, deve ser combatida. Um dos modelos para isso, como destaca Crochik e Crochik (2017), é a inclusão escolar, um paradigma que ganha força a partir da década de 80 e 90, sobretudo com a Conferência de Jomtien, em 1990 e a de Salamanca, em 1994. Assim, procura-se garantir condições para inserção na educação para aqueles grupos que historicamente foram excluídos ou marginalizados, tais como pessoas com deficiência, população de rua, negros, população LGBT e outros. Embora haja avanços nos aspectos legislativos e estatísticos, como apontam Carloni e Silva (2018, no prelo), diversos fatores contribuem para que a violência escolar permaneça e que a inclusão escolar não seja efetiva. A literatura científica mostra, por exemplo, 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, tal como nos estudos de Batista e Enumo (2004), Crochik *et al.*, (2013) e Razera (2018, p. 29-38). Além disso, a educação inclusiva tem se volta principalmente aos alunos deficientes. Há, ainda, a situação da distinção 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). Deste modo, não basta apenas uma legislação conivente com a inclusão quando prescinde de uma sociedade inclusiva. Como apontam Silva, Castro e Marques (2018, p. 81), “a educação é ao mesmo tempo meio e fim para esse processo inclusivo sem transformação da sociedade não há transformação na escola; do mesmo modo, sem transformação na escola não há transformação na sociedade”. Assim, transformações nas legislações e nas estatísticas na inclusão são necessárias, mas não as únicas para uma sociedade mais inclusiva.

Referente à escola, em especial, a violência se destaca através do preconceito e do *bullying*. O preconceito, conforme Crochik (2011), não é inato, mas constitui-se na socialização, entre conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento. Ele é caracterizado por um conteúdo estereotipado (repete-se da mesma forma), o predicado fixo, que alimenta a percepção sobre objeto-alvo, tal como uma prancha de Rorschach, e um estereótipo de pensamento, o que significa que o preconceito prescinde do contato com o outro. Ele é generalista, pois um conteúdo histórico substitui todo um grupo, de modo que algo que é

social é naturalizado no grupo como se fosse algo inerente ao mesmo. Neste sentido, o antissemitismo se relaciona ao

fato de os judeus durante o período moderno terem a sua participação vedada nos processos de produção confinou-os na esfera da circulação, no comércio, por um longo tempo, o que leva a identificá-los com essa esfera, e daí proviriam as características atribuídas a eles de apego ao dinheiro e às coisas materiais (CROCHIK *et al.*, 2011, p. 10).

Assim sendo, uma situação histórica delimitada é substituída no estereótipo por uma série de características consideradas iminentes ao grupo/indivíduo.

Quanto ao *bullying*, o termo é oriundo da língua inglesa e se caracteriza pela violência praticada constantemente por um aluno ou grupo sobre outro aluno ou grupo” (ver CEAT, 2010, p. 4). Caracteriza-se o *bullying* por sua continuidade ao alvo, não isolada. Antunes e Zuin (2008) expõem que o *bullying* pode ser de três tipos: direto e físico (agressões físicas, roubo, destruição de objetos de colegas, exploração sexual); direto e verbal (insultos, apelidos, ‘sarros’, comentários discriminatórios ofensivos); indireto (fofocas, boatos, ameaças). Sua forma mais comum parecer ser a indireta, sobretudo com o advento da internet e do *cyberbullying*, o que está relacionado ao fato que na observação há a satisfação dos próprios desejos agressivos e aqueles que observam podem também temerem se tornarem vítimas da violência. Finalmente, destaca-se que de maneira alguma o *bullying* pode ser considerado como uma brincadeira ou algo normal que todos devem passar, pois há diversas consequências psíquicas para aqueles que sofrem e/ou praticam, desde uma ansiedade, medo e angústia, até o suicídio e assassinatos, conforme a literatura (PINHEIRO; WILLIAMS, 2009).

A violência é destaca na escola por formas de hierarquias, tal como destaca Adorno (1995). A primeira se refere à hierarquia oficial, a qual, segundo o autor, classifica os piores e os melhores alunos segundo seu intelecto, seu rendimento escolar e suas notas. A segunda se refere à hierarquia oficial, a qual classifica e ordena os alunos conforme suas habilidades físicas e corpóreas, destacando-se o critério da virilidade. Segundo Adorno (1995, p. 110), “o nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola”. De fato, as pesquisas parecem confirmar a existência hierárquica (ANTUNES; ZUIN, 2008; CEATS, 2010; CROCHIK; CROCHIK, 2017; CROCHICK *et al.*, 2011; GARANDEAU *et al.*, 2014; PINHEIRO; WILLIAMNS, 2009). Antunes e Zuin (2008), a partir da literatura da área, indicam que as vítimas do *bullying* têm sido: pessoas que têm características físicas,

socioeconômica, étnica e preferências sexuais específicas, entre eles, ciganos, artistas de circo, estrangeiros, alunos obesos, de baixa estatura, homossexuais. Aqueles que têm características desvalorizadas socialmente, portanto, são os que têm mais chances de sofrerem violência. Essa violência aparece na autoria daqueles populares e com maior rendimento na educação física (topo da hierarquia não oficial) sobre aqueles que estão base de ambas as hierarquias (piores notas e pior desempenho na educação física e impopularidade). Essa popularidade pode ser obtida através de duas formas: a popularidade percebida, a qual consiste em obter indicações nominais dos colegas para a pergunta “quem é popular?”; e a preferência entre os pares, a popularidade sociométrica. Os autores do *bullying* em geral são os que têm pouca preferência social, mas alta popularidade percebida. As vítimas são aquelas com baixo escore na popularidade e na preferência entre pares (CROCHIK; CROCHIK, 2017).

Neste sentido, a presente pesquisa pretende contribuir não só através dos dados sobre o apontamento estatístico da violência presente na sociedade, mas também se procura refletir possíveis apontamentos para políticas públicas futuras do fenômeno da violência escolar. Este não deve ser desvinculado de uma estrutura social e de uma determinação sócio-histórica a qual a produz. A barbárie hoje não sociedade não é um acidente, mas uma produção contínua.

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).

Participaram da pesquisa 214 alunos do nono ano do Ensino Fundamental de cinco escolas de Goiânia, sendo que duas eram públicas e três particulares. Da amostra, 94 (44%) desses alunos são do sexo masculino e 120 (56%) do feminino; a idade média foi de 14.3 anos (DP=1.5). Tinham em média 3.7 anos na escola em que estudavam (DP=3) e seu nível socioeconômico médio, avaliado pelo Critério de Classificação ABA-ABIPEME, foi 38.5 pontos (DP=14.48), o que os classifica entre as classes B2 e B1. Quanto à religião, 9.3% são evangélicos, 30.8% católicos, 14.4% disseram não ter religião e os demais são adeptos de outras religiões ou não identificaram. Quanto à raça/etnia, 36.4% são brancos(as), 10.2% negros(as), 25.2% pardo(as) e os demais se identificaram em por outra raça/etnia ou não se declararam.

Quanto aos instrumentos foram usados os seguintes: questionário de dados pessoais; Escala do Fascismo (Escala F), a qual verifica o grau de autoritarismo dos alunos, para que possa ser relacionados com as outras variáveis. Desenvolvida por Adorno et al. (1950) e traduzida e adapta ao contexto brasileiro por Crochik e Crochik (2015); Escala de autonomia frente à autoridade escolar (Escala A) foi construída para identificar o grau de autonomia do aluno frente às autoridades por Adorno et al. (1950) com a adaptação e tradução sendo a mesma utiliza por Crochik e Crochik (2015); Identificação das hierarquias escolares (Escala H), a qual classifica os alunos quanto ao seu desempenhos nas duas hierarquias escolares usada também na pesquisa de Crochik e Crochik (2015); Escala da manifestação de preconceitos (EP). Todas se encontram em anexo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 mostra os escores obtidos através das correlações entre a posição nas hierarquias escolares e o preconceito manifesto. Como pode ser apreendido dos dados exposto, duas correlações³ significativas foram encontradas. Os dados mostram que quanto mais indicado como popular e/ou impopular, maior é a manifestação de preconceitos.

Tabela 1 – Correlação entre a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão e os escores obtidos nas hierarquias escolares

Hierarquias Escolares	Preconceito
Melhor sala de aula	-0,056
Pior Sala de Aula	-0,020
Melhor na Educação Física	-0,110
Pior na Educação Física	-0,009
Mais Popular	-0,175*
Menos Popular	-0,156*

*p<0.05

Assim, ser melhor na hierarquia não oficial predispõe ao preconceito, isto é, quanto melhor nas disciplinas corpóreas, maior a chance ao preconceito. Além disso, os mais impopulares também estão entre os preconceituosos, o que pode ter relação ao fato de não incorporarem devidamente a cultura e, assim, tanto sofrem violência quanto comentem violência. Isso está de acordo com o exposto propriamente em relação ao conceito de

³ As correlações significativas serão indicadas através do asterisco, tal como se segue: *p<0.05 e **p<0.01.

hierarquia escolar, sobretudo o incentivo a força frente aos que quase não conseguem se defender, os quais suscitam a violência através da aparente fragilidade dos mais fortes.

Na tabela 2 estão as correlações obtidas entre a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão e os Escores da Escala F e A. Tal como exposto, quanto maior a heteronomia do aluno, maior o preconceito contra alunas masculinizadas e impopulares. Também foi encontrada uma correlação positiva entre a Escala F e o preconceito contra mau aluno/má aluna; isto é, quanto maior a tendência ao totalitarismo, maior o preconceito contra esses alunos. As alunas masculinizadas despertam a fragilidade e a expressão daquilo de deve ser escondido, quer por motivos sociais, quer motivos psíquicos, tal como discutido anteriormente. Quanto ao preconceito contra os maus alunos, está o fato de que esses alunos comumente são os que cometem violência, também esses alunos estão ligados a grupos específicos e são bem conhecidos entre os alunos, o que mostra que a violência praticada entre eles e deles sobre os outros alunos são bem reconhecidos por todos. Eles se sentem vítimas da violência e a cometem por motivos de defesas contra ameaças, sejam essas reais ou não. Portanto, é de se supor que a tendência ao autoritarismo e a heteronomia frente à autoridade escolar são variáveis ligadas ao preconceito. A impossibilidade de identificar-se com o outro para poder se diferenciar juntamente com a falta de aculturação leva e predispõe o sujeito ao preconceito e uso da violência, tal como encontrado por Crochik e Crochik (2017) e discutido em Crochik (2011).

Tabela 2 – Correlação entre a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão, por alvo específico, e os escores nas Escalas F e Escala A

	Escala F	Escala A
Deficiente	0,019	0,096
Autista	0,119	0,104
Agressivo	0,100	0,004
Cor de pele diferente	0,119	0,033
Afeminado	0,031	0,083
Masculinizada	0,092	0,201**
Impopular	0,095	0,221**
Mau aluno/má aluna	0,177*	0,131

*p<0.05; **p<0.01

A tabela 3 mostra as correlações entre o desempenho nas hierarquias e o envolvimento nas agressões por indicações dos pares. Como apreendido pelos dados, a autoria está relacionada com o bom desempenho na hierarquia oficial.

Tabela 3 – Correlação entre as classificações dos participantes nas hierarquias escolas e as indicações de colegas dos autores e dos alvos de agressão

	Autor	Vítima
Melhor sala de aula	-0,217**	0,013
Pior sala de aula	0,172*	-0,004
Melhor educação física	0,450**	-0,064
Pior educação física	-0,076	0,126
Mais popular	0,456**	0,036
Mais impopular	-0,159*	0,225**

*p<0.05; **p<0.01

Há uma correlação negativa entre ser autor da violência e melhor em sala de aula que, como discutido, está relacionado a fato de aqueles alunos que tiveram a introjeção da cultura pela educação têm o uso da violência freado, assim, são neutros, nem cometem, nem recebem violência. Há também uma correlação negativa entre impopularidade e autoria, enquanto há, ao contrário, uma correlação positiva entre vítima e impopularidade. Assim, os que estão na base de ambas as hierarquias escolares são aqueles que sofrem a violência.

Os dados são semelhantes aos dados da tabela 4, porém nesta última tabela eles foram obtidos por autoidentificação, o que pode sofrer influencia por causa do aluno não querer se identificar ou omitir a verdade. Portanto, os dados da tabela 3 são mais acurados. Importante destacar, no entanto, que os alvos das agressões sofreram mudanças entre as tabelas: na autoidentificação aqueles que cometem violência também disseram sofrê-la. O que está de acordo com o que foi discutido anteriormente: uma das justificativas para a agressão que alunos fazem é dizer que também a sofrem, sejam essas ameaças reais ou não. O alvo e a autoria da agressão foram negativas em ambas as tabelas para os melhores em sala de aula.

Tabela 4 – Correlação entre as classificações dos participantes nas hierarquias escolas e as autoavaliações de agressão

	Autor de agressão	Alvo da agressão
Melhor sala de aula	-0,136	-0,138*
Pior sala de aula	0,201**	0,155*
Melhor educação física	0,191**	0,259**
Pior educação física	0,006	-0,040
Mais popular	0,225**	0,345**
Mais impopular	-0,094	-0,074

*p<0.05; **p<0.01

4 CONCLUSÕES

A violência, presente na sociedade, se reflete também nas instituições sociais, sendo que a escola é uma das principais. Se a escola, a qual tem função de educar e preparar o indivíduo para o exercício da cidadania em sociedade, também está fundamentada em relações que não permitem a emancipação e a autonomia do aluno, então a violência social consegue manter-se em seu *status quo* através de mecanismos próprios que permitem, entre outros motivos, os indivíduos regredirem psiquicamente e usarem a violência como forma de expressão.

A Sociedade – a qual fundamenta a própria cultura como mercadoria através da indústria cultural, não permite o indivíduo a sublimação e a emancipação através do trabalho, não conseguem emancipar e constituir autonomia na educação – está fadado à barbárie contínua a qual, como destaca Adorno (1995), teve sua expressão mais eminente no Nazismo. A barbárie, definida como o descompasso entre o estado civilizatório e tecnológico avançado e os indivíduos regredidos, continua presente em toda a sociedade. Deste modo, a lógica administrativa continuamente divide, classifica e ordena os indivíduos em hierarquias e classes. Com tal ato, a violência e a ação da pulsão de morte não são fruídas em outros modos, mas corroborados através de contextos em que alguns mandam e outros se submetem. A escola, condicionada por essa sociedade, reproduz a hierarquização e a violência que tanto vem de fora, quanto é produzida pela própria instituição. Assim, pode-se inferir a existência de formações hierárquicas dentro da própria escola, a qual é confirmada pelos dados discutidos anteriormente nessa pesquisa. Portanto, a escola não permite o desenvolvimento da autonomia e da emancipação do aluno, o que leva que o combate à barbárie, tal como elegido por Adorno (1995) seja a principal função da educação atualmente. Cabem, assim, reflexões e ações políticas cada vez mais profundas de maneira a não manter o ciclo de barbárie presente na sociedade. Mesmo a educação cada vez mais técnica e produtivista, ainda é um antídoto contra a violência, tal como destacado pelo fato que alunos que são bons em sala de aula têm desempenho neutro com relação ao *bullying* e ao preconceito. Portanto, a educação é ainda o melhor remédio contra à barbárie.

Finalmente, destaca-se que os dados se referem a correlações, portanto, não são determinações. Todas as disciplinas são importantes, porém uma estrutura social, dominante e determinante, converte a educação em mercadoria e a emancipação não acontece e, assim, o que poderia servir para humanizar é usado como forma de expressão da barbárie.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. *et al.* **The authoritarian personality**. Nova Iorque: *Harper and Row*, 1950.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, 2008, p. 33-41.
- 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.
- BLEICHMAR, S. **Violencia social, violencia escolar: de la puesta de limites a la construcción de legalidades**. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- 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.
- CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR. Fundação Instituto de Administração (CEAT). **Bullying escolar no Brasil - Relatório Final**. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.
- CROCHIK, J. J. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, 2012.
- CROCHIK, J. L.; CROCHIK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.
- CROCHIK, J. L. (Coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.
- 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 Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

FREUD, S. **O ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925)**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. 19, 1996.

GARANDEAU, C. F.; LEE, I. A.; SALMIVALLI, C. *Inequality matters: classroom status hierarchy and adolescents' bullying*. **Journal of Youth and adolescence**, v. 7, n. 43, p. 1123-33, 2014.

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

PATTO, M. H. S; CROCHIK, J. L. Pedindo socorro à parede. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Formação de psicólogos e relações de poder**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, p. 137-52.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 995-1018, 2009.

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.

SILVA; CASTRO; MARQUES. Entre políticas educacionais e a escola: reflexões sobre o processo de educação inclusiva. In: CARLONI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C. O. **Inclusão, Educação e Sociedade**. 1. ed. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018. p. 69-84.

SILVA, M. R.; CARLONI, P. R. Violência Escolar: discriminação, *Bullying* e responsabilidade. **Seminário Interdisciplinar de Produção Científica de Aparecida de Goiânia (Pesquisar)**, 2018. No prelo.

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