

BULLYING ESCOLAR E PRECONCEITO: aproximações e distanciamentos*Tainá Dal Bosco Silva¹**Matheus Rodriguês da Silva²**Fabiana Alves de Jesus²*

RESUMO: O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo conceituar preconceito e *bullying* como formas de violência escolar, identificar características em comum e pontos de distanciamento entre ambas e apresentar o papel da educação no enfrentamento a esse tipo de violência no contexto escolar. A discussão é apresentada à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e da psicanálise freudiana ligadas à temática da violência e da educação. Em conclusão, destaca-se para que ambas as violências são de cunho psicológico e não implica apenas uma expressão pulsional do homem, mas também está presente nos processos sociais civilizatórios, sobretudo na sujeição do homem e na irracionalidade presente na sociedade, tendo a educação um papel fundamental para a desconstrução e reconstrução desses processos.

Palavras-Chave: *Bullying*. Preconceito. Educação.

ABSTRACT: The present article is a bibliographic research that aims to conceptualize prejudice and bullying as forms of school violence, to identify common characteristics and points of distance between them and to present the role of education in facing this type of violence in the school context. The discussion is presented in the light of the Frankfurt School Critical Theory and Freudian psychoanalysis related to the theme of violence and education. In conclusion, it is noteworthy that both types of violence are of a psychological nature and do not only imply a pulsating expression of man, but are also present in civilizing social processes, especially in the subjection of man and irrationality present in society, with education having fundamental role for the deconstruction and reconstruction of these processes.

Keywords: Bullying. Preconception. Education.

¹ Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Psicóloga no Centro Municipal de Apoio à Diversidade da prefeitura de Nerópolis (GO). Professora de graduação e pós-graduação em Psicologia. Contato: tainadalbosco@gmail.com

² Discentes de Psicologia do Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN).

1- INTRODUÇÃO

A violência, enquanto um fenômeno de expressão social, perpassa as várias esferas da vida, assim como as instituições sociais responsáveis pelas relações entre os homens na sociedade e sua constituição enquanto cidadão. Por não se reduzir ao âmbito biológico, a violência aponta também os tipos e as formas das relações humanas, e, portanto, tendo-se o caráter histórico e social como seus determinantes. Não se reduz, conforme Freud (1930/2011), na expressão da agressividade direta pela pulsão de morte humana, mas, também, o modo como esta sociedade, capitalista, simbolicamente divide os homens e os fazem competir entre si, reduzindo-se a possibilidade de satisfação e apresentando a proteção social de modo precário, o que, assim, geraria um mal-estar constante em se viver. Sobre esse aspecto Adorno (1993) afirma que:

A sujeição da vida ao processo produtivo impõe de maneira humilhante a cada um algo do isolamento e da solidão que somos tentados a considerar como o objeto de nossa superior escolha. Que cada indivíduo se julgue em seu interesse particular melhor do que todos os demais é um componente tão antigo da ideologia burguesa quanto o fato de que ele avalie os outros, compreendidos como comunidade de todos os clientes, como melhores do que ele próprio (p. 21).

Competição essa, então, que se desdobra em violência. O Brasil representa atualmente um dos maiores índices de violência no mundo, sendo, ainda, considerado um dos 10 países mais perigosos do mundo³. Enquanto expressão simbólica dos tipos de relações que se tem entre os homens, a violência revela a formação da civilização a qual se vive. No Brasil, por exemplo, houve 57.956 homicídios no ano de 2018, segundo o *Atlas de Violência* do ano de 2020. Dessas mortes, 30.873 ocorreram entre os jovens, o que significa uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens, portanto, 53.3% do total de homicídios no país. Ainda, no Brasil, entre 1991 e 2018, foram assassinados 232.830 crianças e adolescentes, sendo que 163.980 foram vítimas de arma de fogo. Considerando-se, quanto ao público feminino, o ano de 2018 teve uma taxa de homicídios de 70% de mulheres negras, isto é, uma diferença de mortalidade de 2,8 por 100 mil habitantes de não negras para 5,2 para as mulheres negras.

³ Disponível em: <https://noticias.r7.com/cidades/brasil-e-o-9-pais-mais-violento-do-mundo-segundo-a-oms-17052018>

Quanto aos homens negros, a taxa foi de 43,1 por 100 mil, comparado a taxa de 16,0 com os não negros⁴.

Atualmente, mais de um bilhão de crianças em todo mundo estão envolvidas com a violência (UNESCO, 2019). Ainda, em âmbito nacional, 29% dos alunos da pesquisa feita pelo CEATS (2010) afirmaram ter sofrido ao menos um maus-tratos no período anterior ao estudo. No *Plano Nacional de Saúde do Escolar* (IBGE, 2015), dados semelhantes foram obtidos, sendo que a incidência nacional da prática do *bullying* foi de aproximadamente 20%, o que é semelhante aos dos internacionais (UNESCO, 2019). Ainda, tem-se que, se por um lado, a violência persiste na escola e a própria lógica dessa instituição permite sua perpetuação; de outro, tem-se que, mesmo que uma pequena parte participe de maneira direta da violência, esta parece atingir até mesmo aqueles que somente observam ela. Na pesquisa de Zequinão *et al.* (2017), ao se estudar a relação entre o desempenho escolar e o papel na violência, obteve-se os resultados que as vítimas, os autores e os observadores tiveram desempenho inferior aos demais. Portanto, a violência escolar atinge a todos.

Assim, os presentes dados mostram que, se de um lado, a presença da violência é recorrente e, portanto, presente tanto como uma expressão pulsional do homem, ela também revela, por sua vez, uma sociedade que juntou grandes parcelas de homens em comunidade para garantir a segurança e a possibilidade da vida desses homens, embora também os privou da satisfação que havia na sociedade pré-histórica e, no lugar, não parece colocar nada economicamente compensatório e que possa garantir a satisfação e a coesão social que manteria a vida em sociedade.

[...] é impossível não ver em que medida a civilização é construída sobre a renúncia instintual, o quanto ela pressupõe justamente a não satisfação (supressão, repressão, ou o quê mais) de instintos poderosos. Essa "frustração cultural" domina o largo âmbito dos vínculos sociais entre os homens; já sabemos que é a causa da hostilidade que todas as culturas têm de combater. Ela também colocará sérias exigências ao nosso trabalho científico; aí teremos muito o que esclarecer. Não é fácil compreender como se torna possível privar um instinto de satisfação. É algo que tem seus perigos; se não for compensado economicamente, podem-se esperar graves distúrbios (FREUD, 1930/2011, p. 43).

[...] Devido a essa hostilidade primária entre os homens, a sociedade é permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse do trabalho em comum não a manteria; paixões movidas por instintos são mais

⁴ Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>

fortes que interesses ditados pela razão. A civilização tem de recorrer a tudo para pôr limites aos instintos agressivos do homem, para manter em xeque suas manifestações através de formações psíquicas reativas. Daí, portanto, o uso de métodos que devem instigar as pessoas a estabelecer identificações e relações amorosas inibidas em sua meta, daí as restrições à vida sexual e também o mandamento ideal de amar o próximo como a si mesmo, que verdadeiramente se justifica pelo fato de nada mais ser contrário à natureza humana original (FREUD, 1930/2011, p. 58).

Assim, de um lado, tem-se que essa sociedade não permite a satisfação das necessidades básicas e pulsionais dos homens, juntamente com sua tendência à agressividade; do outro lado, ela ainda não permite ao homem se desvincular dessa mesma sociedade, pois é por ela que se pode garantir, mesmo que precariamente, os bens para sobreviver, tais como a comida, a água e outros recursos.

A violência, já presente na expressão pulsional e na tendência social, se reafirma, segundo Freud (1930/2011), a partir de três fontes: 1) na prepotência da natureza e sua relação desigual para com o homem; 2) no sentimento de fragilidade do corpo; e 3) pelas relações humanas, sobretudo as instâncias que mediam essas relações, tais como a família, o Estado, a legislação e outros. Ademais, devido à impossibilidade de ser feliz plenamente em sociedade e sendo a obtenção da satisfação tão limitada, o uso de vários métodos são recorrentes, tais como o isolamento social, a intoxicação por drogas, a tentativa de satisfação sem restrição, a sublimação⁵, a religião e, até mesmo, a psicose e o uso da violência.

Quanto ao âmbito educacional, ainda se expressa uma formação ligada não à autonomia e constituição de uma consciência verdadeira que, segundo Adorno (1995c), poderia permitir a desbarbarização e, ainda, segundo Kant (2013,

⁵ Sobre o papel da sublimação, Freud discute ao longo de suas obras como o valor de tal processo permite, primeiramente, ser dessexualizado em sua meta original e se deslocar para outra meta socialmente valorado; e, ainda, em segundo lugar, permitiria o avanço da sociedade e a produção de bens sociais, como se vê através do trabalho. Afirma, no entanto, que “A possibilidade que oferece de deslocar para o trabalho e os relacionamentos humanos a ele ligados uma forte medida de componentes libidinais – narcísicos, agressivos e mesmo eróticos – empresta-lhe um valor que não fica atrás de seu caráter imprescindível para a afirmação e justificação da existência na sociedade. A atividade profissional traz particular satisfação quando é escolhida livremente, isto é, quando permite tornar úteis, através da sublimação, pendoros existentes, impulsos instintuais subsistentes ou constitucionalmente reforçados. E, no entanto, o trabalho não é muito apreciado como via para a felicidade. As pessoas não se lançam a ele como a outras possibilidades de gratificação. A imensa maioria dos homens trabalham forçada pela necessidade, e graves problemas sociais derivam desse natural aversão humana ao trabalho. (FREUD, 1930/2011, p. 24).

1999), poderia levar o homem ao estado de maioria intelectual e fazer o uso da razão pública. Isto é, sair de sua “menoridade autoimposta” que incapacita a pessoa de utilizar ou seu próprio conhecimento sem um guia ou tutor. O que reafirma, assim, o *status quo* e a sujeição do homem ao social e, se na autonomia e na desbarbarização o próprio trajeto civilizatório poderia permitir melhoras formas de se viver e o uso reduzido da violência, nessa sociedade fica difícil pensar qualquer possibilidade de felicidade e emancipação. O esclarecimento, por sua vez, não permitiu a libertação do homem, mas sua sujeição ao totalitarismo social e a volta, mais uma vez, às formas irracionais de lidar com o mundo, seja pela reafirmação de novas relações pautadas por violência e desigualdade, seja por sua impossibilidade autonômica.

A violência, neste sentido, também influencia a escola e os tipos de cidadãos que a sociedade produz pela educação, o que permite sua perpetuação em cada momento histórico aproveitando-se de suas regressões psíquicas socialmente induzidas por meio da adaptação social.

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 a 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 escola poderia levar tanto ao exercício de uma submissão cega e plena à autoridade, quanto a uma resistência e uma negação de toda autoridade, o que, em ambas as formas, indicaria uma heteronomia frente à autoridade (CROCHIK; PINTO; CARLONI, 2020). Porém, se a escola é o local privilegiado para se desenvolver a cidadania e o convívio com a diferença e, portanto, na introjeção de valores em forma de moralidade, a presença da violência neste local aponta falhas no processo educativo e da sociedade atual. A formação é a introjeção da cultura, o que poderia permitir o convívio com a diferença e a possibilidade de se viver mais satisfatoriamente. Mas, se há violência e a impossibilidade da autonomia, o que se reafirma, em adicional, na sujeição ao social e na

irracionalidade presente no processo pretensamente racional do social, contraditoriamente, essa possibilidade não se apresenta e a violência perpetua-se. Ou seja, a violência, a competição, e as hierarquias que existem na sociedade também existem na escola, isto é, as (re)produzem. Assim, neste texto concordamos com Crochick e Crochick (2017) quando afirmam que não devemos separar “violência na escola” de “violência da escola”, pois a violência que a escola apresenta é a mesma que acontece na sociedade em geral, não sendo possível dissociá-las.

Assim, este estudo procura diferenciar, conceitual e teoricamente, as diferenças entre dois tipos de violência social, o *bullying* e o preconceito, bem como discutir sobre o papel da educação no enfrentamento a estes tipos de violência no contexto escolar. Para isso, irá se amparar nos trabalhos dos teóricos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e da psicanálise, em especial, nos textos que discutem a relação entre a educação e a violência no ambiente escolar. Ainda, recorrerá a trabalhos nacionais recentes, sobretudo os do professor José Leon Crochik, em que tem produzido literatura e pesquisas empíricas importantes para a continuidade das reflexões e discussões da violência escolar pela Teoria Crítica.

2- METODOLOGIA

O presente trabalho, de cunho teórico, se define como uma revisão narrativa. Foram utilizados textos e obras dos autores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e da psicanálise, em especial as obras de Freud ligadas à temática da violência e da educação. Ainda, utilizar-se-á de trabalhos relevantes que discutem a temática do *bullying* e do preconceito no âmbito escolar, sendo os trabalhos obtidos através dos indexadores de periódicos online Google Scholar, Pepsic, Scielo e Portal de Periódicos da CAPES.

Por se tratar de uma revisão narrativa, não se limitou à procura da bibliografia apenas em artigos recentes, embora priorizou-se os trabalhos realizados nos últimos anos em âmbito nacional, além de obras clássicas dos autores da epistemologia da qual esse estudo se ancora.

3- DESENVOLVIMENTO

3.1 Preconceito

O presente estudo compreende tanto o preconceito quanto o *bullying* como formas de violência que acontecem no ambiente escolar, embora distintas. Assim, faz-se necessário conceituá-los para diferenciá-los e, ao mesmo tempo, traçar pontos de aproximação.

Para compreendermos a gênese individual e social sobre o preconceito vamos recorrer a autores como Adorno, Horkheimer e Crochick. Costa (2019b) afirma que os estudos de Adorno e colaboradores sobre a personalidade autoritária, embora estudassem o antissemitismo, podem ser generalizados em relação à constituição do preconceito de forma geral. A autora lembra que a introdução escrita por Horkheimer apresenta a pesquisa como “uma obra sobre discriminação social que pretende inaugurar novos caminhos de pesquisa de significância prática, procurando modos de conter o autoritarismo” (COSTA, 2019b, p.30).

Costa (2019a) explica que a pesquisa da *Personalidade Autoritária* foi realizada no contexto estadunidense na década 1940, ou seja, há mais de 80 anos e continua sendo atual, uma vez que o “estudo analisa a formação subjetiva nas sociedades democráticas sob a organização socioeconômica capitalista e suas contradições específicas” (COSTA, 2019a, p. 22). Assim, é possível perceber que os estudos desenvolvidos por Adorno e colaboradores ao analisarem a formação da subjetividade em uma dada sociedade também se aplicam ao Brasil, uma vez que aqui também se vive em uma sociedade democrática e capitalista, mas repleta de contradições.

O preconceito não é algo inato (CROCHÍK, 2011a, CROCHÍK 2011b), ou seja, os sujeitos não nascem preconceituosos. Dessa forma, o preconceito se estabelece a partir da socialização na relação com a cultura e com a sociedade. Contudo, o preconceito não exprime somente concepções culturais, relaciona-se, também, com elementos individuais e características psíquicas de cada sujeito.

Sobre este aspecto, Horkheimer e Adorno (1973, p.173) afirmam que:

As grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos e de suas ações. A investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo.

Assim, o preconceito não é algo deslocado da realidade, relaciona-se com a construção de estereótipos possibilitados pela cultura. Para entendermos a relação entre preconceito e estereótipo é importante falarmos de atitude. O preconceito não é uma ação em si, mas uma atitude, sendo, portanto, constituída por três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental, ou uma tendência ao comportamento. O estereótipo corresponde ao elemento cognitivo do preconceito, enquanto atitude.

Conforme Crochík (2011a) não podemos localizar no objeto do preconceito a razão para o desenvolvimento do preconceito, pois isso seria culpabilizar o alvo do preconceito pelo preconceito sofrido. Crochík (2011b), também, aponta que um sujeito preconceituoso tende a ter vários objetos de preconceito, e que dificilmente direciona o seu preconceito somente a um objeto-alvo. Com isso fica evidente que o preconceito diz mais da subjetividade do sujeito preconceituoso do que objeto alvo do preconceito

Contudo o objeto do preconceito mantém relação com o preconceito que recai sobre ele. Não no sentido de justificá-lo, mas na construção do estereótipo. O preconceito dirigido ao negro é diferente ao preconceito dirigido a pessoa com deficiência, ou a mulher, ou ao judeu, ou ao muçulmano. Isso mostra que existem especificidades na relação entre sujeito (preconceituoso) e objeto (alvo do preconceito). Há, portanto, algo que é percebido no outro que, de forma distorcida, reafirma em estereótipos a violência; mas, se a relação é pautada em estereótipos, aquele elemento do alvo que pretensamente justifica a violência já não se encontra na realidade, mas na percepção, o que implica num tamponamento da experiência e na impossibilidade da convivência. O que, adicionalmente, implica dizer que no preconceito o outro nem precisa existir, pois a relação não existe além da forma da violência.

Essa relação se estabelece no momento em que o sujeito nega a história do objeto, cristalizando-a, ou seja, naturalizando-a. Assim, “as características de um povo que foram determinadas historicamente, devido à determinação social, são consideradas inerentes a ele”, (CROCHÍK, 2011a, p. 12).

Essa é uma informação importante que merece ser destacada, ainda nas palavras do mesmo autor:

Assim, se não é possível dizer que o preconceito seja proveniente das características de seus objetos e se tampouco elas lhe são indiferentes, pode-se dizer que algo é percebido no objeto que não pertence a ele, mas às circunstâncias que o levam a agir de determinada forma. Dessa maneira, um dos elementos do preconceito seria dado pela atribuição de características, comportamentos, julgamentos inerentes ao objeto, quando não o são, o que o configuraria por uma percepção e por um entendimento distorcidos da realidade (p.12).

Ainda sobre o estereótipo é possível relacioná-lo com a mentalidade do *ticket* descrita por Horkheimer e Adorno (1985, p.169):

A aparência ficou tão espessa que a possibilidade de devassá-la assumiu o caráter da alucinação. Escolher um *ticket*, ao contrário, significa adaptar-se a uma aparência petrificada como uma realidade e que se prolonga a perder de vistas graças a esta adaptação.

Assim, o pensamento estereotipado tem como base essa analogia feita com o *ticket*: é rígido, imutável e frio. O estereótipo, a parte cognitiva que dá conteúdo ao preconceito, não teve inicialmente esse sentido. Conforme explica Crochick *et al.* (2011a), estereótipo vem do inglês “*stereotype*”, sendo este termo usado para designar uma máquina de impressão (*printing*), ou, traduzido literalmente, uma máquina de tipos, a qual tinha como função imprimir e repetir a impressão de cartas ou outros arquivos de maneira fiel. Portanto, remetendo-se à etimologia da própria palavra estereótipo, pode-se concluir a sua fidelidade e seu caráter repetitivo daquele conteúdo que dá forma ao preconceito, sua forma de *ticket*. Sendo esses *tickets* recebidos em forma de pacotes estereotipados na própria socialização, o que levaria a sua introjeção por diversos indivíduos e, portanto, reafirmaria a argumentação da independência do objeto quanto ao conteúdo do preconceito. Ainda, é generalizado, como se fosse produzido em larga escala.

Hoje, os indivíduos recebem do poder seus tickets já prontos, assim como os consumidores que vão buscar os seus automóveis nas suas concessionárias da fábrica. O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas é imediatamente produzido pela engrenagem da indústria (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.169).

O estereótipo, o *ticket*, passa, então, a mediar a relação entre o sujeito e o objeto, impossibilitando a experiência. Assim Horkheimer e Adorno (1985, p.169) ressaltam que “os elementos do antissemitismo”, anulados pela perda de

experiência que se anuncia na mentalidade do *ticket*, “são novamente mobilizados pelo *ticket*”. Em outro texto Adorno (1993, p. 172) afirma que “o instrumentalismo, a mais recente versão do pragmatismo, há muito deixou de ser uma questão de aplicação do pensamento, ele é o *a priori* de sua própria forma”. Assim, o pensamento fica coisificado, se torna um objeto da racionalidade instrumentalizada e é impossibilitado da autorreflexão crítica.

Contudo, não podemos negar que o preconceito estabelece a relação entre o indivíduo e a cultura, uma vez que os estereótipos são produzidos culturalmente e generalizados. “Os estereótipos são produzidos pela cultura e se mostram propícios à estereotipia do pensamento do indivíduo preconceituoso”, (CROCHÍK, 2011b, p. 21). Assim o preconceito não é um conceito unitário, conta com aspectos constantes, o que são culturais, e aspectos variáveis, que são aspectos psíquicos, (CROCHÍK, 2011b).

Já os aspectos afetivos do preconceito podem ser compreendidos a partir da teoria da psicanálise por vários elementos, entre eles os mecanismos de defesa do eu. Entre eles estariam a racionalização e a projeção, ambos complementares; quanto ao primeiro, estaria implicado o processo “pelo qual o sujeito procura apresentar uma explicação coerente do ponto de vista lógico, ou aceitável do ponto de vista moral, para uma atitude, uma ação, uma ideia, um sentimento, etc., cujos motivos verdadeiros não percebe”, (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 423). Quanto à projeção, conteúdos e afetos que não são aceitos como pertencentes a si são projetados nas vítimas, como uma expulsão. Essa defesa é arcaica e estaria em diversas ações consideradas patológicas, tais como a paranoia, mas também em ações consideradas normais, tais como superstições e na mitologia. Ainda, quanto à racionalização, pode-se destacar a tentativa de harmonia entre os três elementos do preconceito supracitados e, sobretudo, a justificativa pretensamente lógica e moral das percepções do preconceituoso, tal como destaca Ernest Jones (1908).

Crochík (2011a) aponta que “o preconceito como forma de defesa frente ao medo do desconhecido pode ocorrer também por meio da hostilidade imediata que é permeada por uma “idealização negativa” (p.69).⁶ Relacionado a esses

⁶ Freud destaca, em um texto denominado “A negativa”, a tendência à recusa de determinados conteúdos que estão diretamente ligados à repressão. Assim, um conteúdo ou associação

aspectos podemos recorrer a Freud (1930/2011) com o conceito de narcisismo das pequenas diferenças, o qual argumenta a tendência que resultaria das várias exigências culturais sobre as pulsões sexuais e de agressão. Assim, grupos com pessoas podem se formarem através da identificação por traços ou outros conteúdos percebidos, desde que possam, por esse vínculo, despejar a sua agressividade em outros grupos. Portanto, pequenas diferenças que se encontram entre os grupos humanos têm que ser aumentadas para que haja um contraste e a imposição da diferença, o que reafirma o vínculo entre do exogrupo e a sua respectiva diferenciação daquele que é considerado inimigo, tal como nas brigas entre torcidas de times de futebol.

Outro ponto aspecto relacionado aos elementos afetivos do preconceito é como se o sujeito preconceituoso se relacionasse com o alvo do preconceito como este fosse uma “prancha de *Rorschach* sobre a qual o preconceituoso projeta os seus medos” (CROCHÍK, 2011a, p. 12), ou os seus desejos ou a sua felicidade.

Já os aspectos comportamentais do preconceito, enquanto atitude, pode ser tanto um comportamento em si quanto uma tendência ao comportamento. Enquanto comportamento, geralmente são ações hostis, ou ainda comportamentos de segregação ou de discriminação.

O último ponto importante que abordaremos em relação ao preconceito, e essencial para compreender a diferença em relação ao *bullying*, é o fato de que o preconceito é conservador da ordem e das hierarquias sociais vigentes. Dizendo de outro modo, o sujeito preconceituoso não visa aniquilar ou destruir o objeto alvo do preconceito e sim mantê-lo no mesmo lugar na organização social definido pelo estereótipo que lhe é atribuído.

3.2 O *bullying* e o preconceito

insuportável para uma pessoa pode ser expresso por sua negativa, tal como nas falas que se ouve cotidianamente como “não sou preconceituoso”, “não falei isso”, “não é a ela a quem me refiro”. Portanto, a negação é, ela própria, fruto do processo de recalçamento. “Assim, o conteúdo de uma imagem ou ideia reprimida pode abrir caminho até a consciência, com a condição de que seja negado. A negativa constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido. Podemos ver como, aqui, a função intelectual está separada do processo afetivo. Com o auxílio da repressão apenas uma consequência do processo da repressão é desfeita, ou seja, o fato de o conteúdo ideativo daquilo que está reprimido não atingir a consciência. O resultado disso é uma espécie de aceitação intelectual do reprimido, ao passo que simultaneamente persiste o que é essencial à repressão”. (FREUD, 1925/1996, p.267-268).

O *bullying* designa um tipo específico de violência, sendo comumente traduzido como “violência entre pares”, “intimidação sistemática” ou termos correlatos, embora o uso do termo em inglês já tenha se perpetuado na literatura científica e na linguagem cotidiana. O termo *bullying*, no entanto, tem apresentado certa ambiguidade em seu sentido, sobretudo pela forma que vem sendo usado pelos vários meios de comunicação. Não designa, primeiramente, um tipo de violência atual, pois o *bullying* é antigo e exprime tendências sociais e individuais tão antigas quanto a própria sociedade. Além disso, não se resume ao contexto escolar, pois é presente em qualquer local que se tenha interações entre pares. Deve-se destacar o fato de que, por se tratar de uma violência específica, deve-se ter rigor ao diferenciar o *bullying* de outras violências, incluindo-se o preconceito, temática discutida neste trabalho.

Se o *bullying* acaba sendo generalizado e usado para designar qualquer tipo de violência presente na escola, então corre-se o risco de perder sua clareza e a palavra se banaliza; ademais, pode-se ter o risco, como é comum, de se naturalizar ou menosprezar suas consequências, visto que a tudo designa e, se a tudo designa, então nada o define. Tal contradição é apontada por Antunes e Zuin (2008), pois, se de um lado, tem-se cada vez mais o entendimento e a discussão de uma “cultura para paz”, do outro lado, a violência na escola continua recorrente, incluindo-se novas formas de sua expressão de acordo com o desenvolvimento social, tal como pelo *cyberbullying*. Assim, é possível ter uma falsa sensação de controle, pois o conceito, ao designar determinado conteúdo da realidade, levaria à manipulação e ao maior conhecimento daquilo que até então não se sabia. Mas, na ausência de uma análise crítica e multideterminada do fenômeno, corre-se o risco de (re)atualizar e (re)afirmar a coisificação do homem, levando a sua banalização e ao uso indiscriminado do termo.

A concepção do *bullying* como algo natural e até mesmo necessário é comum entre professores e adultos, sendo que alguns autores discutem as consequências, inclusive entre os meninos, do problema de se naturalizar no meio infantil as práticas de violência, (FREIRE *et al.*, 2006). Em pesquisa recente, os autores deste trabalho analisaram a percepção de professores sobre como eles identificam o *bullying* e os modos de combate a sua presença na escola. Dos 15 professores entrevistados, seis citaram as práticas de maus tratos como

“brincadeira” ou “zueira”; ainda, somente dois professores definiram o *bullying* como uma violência sistemática, mostrando-se falhas na formação e no entendimento dessa violência, (CARLONI; DAL BOSCO; SILVA, 2021). Algo semelhante em outras pesquisas com professores tem sido relatado, sendo que alguns alunos afirmam que não denunciam ou falam da violência para adultos porque são desacreditados, menosprezados ou mesmo sofrem mais violência ao contarem, (SILVA; ROSA, 2013; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018; SILVA *et al.* 2013; SALGADO *et al.*, 2020; ALMEIDA; CARDOSO; COSTA, 2009).

Assim sendo, o *bullying* é uma violência definida e entendida, neste trabalho, conforme a literatura, por três especificidades:

- 1) É uma violência sistemática e, portanto, acontece de forma repetida ao longo do tempo sobre uma mesma vítima (ou vítimas);
- 2) Aponta uma desigualdade de poder entre a vítima e o autor, o que demonstra seu caráter destrutivo e a relativa falta de reação daquele que sofre a violência;
- 3) Não parece ter motivos aparentes para sua presença, sendo somente praticada por ter-se a percepção de certa vulnerabilidade (fragilidade) da vítima a qual se procura destruir, podendo ainda ser praticada individualmente ou em grupo, (LOPES NETO, 2005; ANTUNES; ZUIN, 2008; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009; CROCHICK, 2012).

O *bullying* não se reduz a uma violência isolada, visto que sua presença é definida através de sua recorrência e em sua constância ao longo do tempo sobre um mesmo alvo. Pode, além disso, ser praticado de várias formas. Na proposta de Antunes e Zuin (2008), o *bullying* pode ser dividido em ao menos três formas gerais. A forma mais clássica é a “direta e física”, sendo presente nas agressões físicas entre pares, empurrões, chutes, exploração sexual e outros⁷; em outra forma, a “direta e verbal”, tem-se o uso de apelidos, palavrões e qualquer tipo de nomenclatura pejorativa para com o outro; finalmente, os autores destacam a forma “indireta”, a qual se expressa em boatos, uso de fofocas e ameaças contra

⁷ Vale ainda destacar que antes a violência mais comum, principalmente na realidade do Brasil, era uma violência patrimonial e física, tal como sublinha Pinheiro e Williams (2009). Atualmente, diversas novas formas de expressar a violência se tornaram possível, sobretudo por meios simbólicos, tais como na exclusão e na segregação, mas também por meios psicológicos e indiretos por uso de recursos tecnológicos, tais como a internet.

as vítimas. Quanto a forma indireta, deve-se ainda lembrar que sua incidência parece ser cada vez mais constante, pois o uso da internet permitiria o *cyberbullying*, isto é, um *bullying* indireto, mesmo à distância, permitindo, inclusive, o anonimato ou a relativa distância entre o alvo e a vítima. Para entender a especificidade dessa violência e a sua expressão na atualidade, serão, a seguir, apresentados características e dados atuais sobre o *bullying*.

O *bullying* escolar também tem relação com a idade e o ano escolar, tais como destacam algumas pesquisas, (UNESCO, 2019; OLIVEIRA-MANEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013). Sua forma “direta e física” é mais recorrente entre os alunos mais novos do ensino fundamental. Quanto aos do ensino médio e, até mesmo possivelmente entre adultos, a forma mais comum é a “indireta” e a “direta e verbal”; em complemento a essa tendência também está o fato do maior uso de tecnologias entre adolescentes e a possibilidade de práticas violentas para além da sua forma física. A relação infantil se dá diretamente, enquanto a relação entre adolescentes é mediada, muitas vezes, por redes sociais e equipamentos tecnológicos. Portanto, há um aumento de formas não diretas nos alunos mais velhos. De fato, na pesquisa do CEATS (2010), com uma amostragem de 5.168 alunos, as cinco maiores incidências de maus tratos indicados pelas vítimas foram formas indiretas, incluindo-se xingamentos, apelidos, ameaças e insultos.

O local da prática dessa violência também é variável. As vítimas da pesquisa do CEATS afirmaram como os locais mais frequentes a sala de aula sem a presença do professor (n= 800), com a presença do professor (n=548), o pátio do recreio (n=495) e os corredores (n=329). Essas taxas ainda parecem ser maiores no *cyberbullying* e por via *online*, ou qualquer outra possibilidade de expressão quando autoridades e pessoas que poderiam repudiar sua presença não estão por perto. Vale ainda destacar a tendência que Adorno (1995e) afirmou sobre as hierarquias escolares, sendo estas frutos da divisão social e expressas no prazer a se submeter e no prazer de mandar.

Quanto aos aspectos sociais, Adorno (1995e) reconhece existirem duas hierarquias escolares latentes ao funcionamento da escola, sendo uma denominada de “hierarquia oficial” e a outra de “hierarquia não oficial”. Quanto à primeira, destacam-se os alunos que têm bom desempenho nas disciplinas em salas de aula, sendo sua base formada pelos que têm pior desempenho; quanto à

segunda hierarquia, destacam-se os alunos considerados bonitos, atléticos e com bom desempenho nas atividades corpóreas, enquanto em sua base estão os com baixos rendimentos esportivos e considerados feios.

Pesquisas atuais têm argumentado a importância da identificação da lógica interna de hierarquização que reafirmam segregações, (CROCHICK, 2012, 2017; CROCHIK; DIAS, 2020). As práticas de violência estão relacionadas aos que se destacam na segunda hierarquia, enquanto as vítimas preferenciais são as que estão na base de ambas as hierarquias; os alunos com melhor desempenho escolar costumam não participar da violência, o que indica a importância da educação.

Quanto aos aspectos psicológicos, pesquisas recentes discutem fatores que propiciam a prática do *bullying*. Na pesquisa do CEATS (2010) professores e funcionários relacionam o *bullying* à presença da violência familiar. Ainda, Crochick (2019) argumenta que há uma relação entre características da personalidade e a expressão da violência, o que indicaria a própria sujeição humana aos determinantes sociais.

A pesquisa sobre a *Personalidade Autoritária* de Adorno (1950/2019) destacou algumas síndromes (tipos psicológicos) encontradas na amostra estudada, as quais foram classificadas em personalidades que tenderiam a serem mais democráticas e outras que tenderiam a ser mais autoritárias. Algumas síndromes relacionaram-se ao uso específico de ações e no uso de mecanismos de defesas: os “ressentidos superficiais”, por exemplo, tenderiam à racionalização e projeções, sendo que procuram encontrar alvos que justifiquem o seu fracasso pessoal. Mas ainda há alguns essenciais para o trabalho que operou no nazismo, tal como o “autoritário”, o qual tem seu funcionamento psíquico regredido e apresenta características sadomasoquistas e, portanto, no respeito à autoridade e, ao mesmo tempo, o ódio latente pela ambiguidade de sentimento; ainda, destaca-se o “manipulador”, o qual cinde seus afetos e coloca como um objeto entre outros para manipulá-los a seu favor. Sobre ela:

Essa síndrome, potencialmente a mais perigosa, é definida pela estereotipia extrema: noções rígidas tornam-se fins, e não meios, e o mundo interior é dividido em campos administrativos, vazios e esquemáticos. Há uma quase completa falta de investimento objetal e de laços afetivos. Se a síndrome do “Alucinado” tinha algo de paranoico, a “manipuladora” tem algo de esquizofrênico. No entanto, a ruptura entre o mundo interno e o externo, nesse caso, não resulta em algo como uma

“introversão comum, mas, pelo contrário: em uma espécie de super-realismo compulsivo, que trata tudo e todos como um objeto a ser utilizado, manipulado, apreendido pelos próprios padrões teóricos e práticos do sujeito. Os aspectos técnicos da vida e as coisas *qua* “instrumentos” são carregados de libido. A ênfase está em “fazer coisas”, com ampla indiferença em relação ao conteúdo do que será feito. O padrão é encontrado em numerosos homens de negócios e também, em número cada vez maior, entre membros da ascendente classe gerencial e tecnológica, (ADORNO, 1950/2019, p. 561-562).

Enquanto alguns, tal como o “autoritário”, se relacionaria a um funcionamento sadomasoquista, o manipular, mais regredido, estaria ligado a características narcisistas. Se no tipo autoritário está o protótipo do bom soldado obediente, ao manipulador está o protótipo do carrasco que faz o “trabalho sujo” de assassinar suas vítimas.

Na pesquisa de Crochick (2019) foi testado, empiricamente, a relação entre a personalidade e a participação na violência escolar. Para isso, utilizou-se de Escalas que indicam tendências antidemocráticas e narcisistas do funcionamento psíquico, assim como pontuações que indicam a prática do preconceito e a do *bullying*⁸. As características narcisistas de personalidade estavam mais relacionadas aos praticantes do *bullying*, enquanto a prática do preconceito esteve mais relacionada às características sadomasoquistas. Sendo assim, argumenta-se, de modo semelhante ao autor, que do ponto de vista psíquico o *bullying* tende a ser mais regredido, pois o preconceito procuraria manter o *status quo* através da rigidez do pensamento e na introjeção de valores e percepções vindo do exterior através de *tickets* prontos. Quanto ao *bullying*, este procura não manter a ordem, mas destruí-la. Não tem alvo delimitado, tal como no preconceito, assim como sua motivação para a prática da violência não parece justificada, o que se contrapõe à pretensa racionalização do preconceito.

[...] O sadomasoquismo, como entende a psicanálise, é a base da personalidade autoritária estudada por Adorno e col. (1965). Esse tipo de personalidade já não se manifesta mais como a do fim do século XIX, não é alguém que age diretamente por paixão, ao contrário, satisfaz seus ímpetos destrutivos, quer seu alvo seja externo ou interno, utilizando o que a civilização permite para expressar e exercer friamente a violência. [...] Se a personalidade autoritária pode ser associada à hierarquia e ao prazer de submeter ou de se submeter, no que se refere ao *bullying*, ela

⁸ A Escala F foi utilizada, sendo que esta escala foi traduzida e adaptada pelo autor (CROCHICK, 2000). Para as tendências fascistas e, portanto, para um funcionamento mais autoritário (protótipo da pesquisa de Adorno), foi utilizado a Escala F. Para as tendências narcisistas, foi criado pelo autor uma escala específica (Escala N).

pode distinguir o líder dos que praticam a intimidação de seus seguidores; pode também caracterizar alguns dos observadores e mesmo algumas das vítimas, quando estas são também agressoras; quanto a essas últimas – às vítimas –, não cabe esquecer que podem ter sido criadas para o convívio pacífico com os outros e por isso têm dificuldade de reagir à violência, (CROCHICK, 2012, p. 221-222).

Essas tendências indicadas entre personalidade não afirmam formas estanques ou uma tentativa rígida de apreender o funcionamento individual; ainda, deve-se destacar que a própria personalidade se forma na socialização, o que tornaria impossível dissociar aspectos sociais e psicológicos, pois ambos estão intrincados mutuamente.

No texto *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914/1996), Freud argumenta a necessidade de introduzir o narcisismo como definidor de um período específico entre dois polos. De um lado, o narcisismo primário relaciona-se ao autoerotismo e ao investimento libidinal do bebê em si mesmo. Ainda, argumenta que o primeiro relacionamento do bebê seria anaclítico, pois suas pulsões de autoconservação e sexuais se encontram juntas. Ao segundo polo, Freud argumenta que há um desinvestimento narcísico e o início de investimento objetual, em especial, através de objetos parciais, como o seio que alimenta. O narcisismo, portanto, comporta esse momento entre os dois polos.

O eu não é inato, assim como não o é o preconceito e as características da personalidade. Sobre sua existência, afirma Freud (1923/1996, p. 39) que “é fácil ver que o ego é aquela parte do id que foi modificada pela influência direta do mundo externo, por intermédio do Pctp.-Cs.; em certo sentido, é uma extensão da diferenciação de superfície”⁹. A criança, ao nascer, está regida pelo princípio de prazer e procura satisfazer suas necessidades e desejos; o ego, portanto, tem que ser formado. Freud continua e diz que o nascer gera frustração e angústia, pois assinala a incompletude do existir humano e, portanto, a falta. A criança que tinha tudo no ventre agora tem que se contentar com a falta. A alimentação, por exemplo, é feita pelo seio, o qual nem sempre estará ali e pode a qualquer momento sumir.

⁹ No caso, Freud argumenta a influência do sistema perceptivo (Pctp) na sua relação com a consciência, o que permitiria um dos propulsores da constituição do ego no contato da criança com o mundo.

A criança, no entanto, ainda influenciada por sua onipotência e falta de diferenciação sofre para tornar-se um Eu. Pois, se de um lado, ela não conhecia o sofrimento e a falta, do outro lado ela também não conhecia o que não fosse ela mesma. Mas, ao sofrer e ao sentir a onipresença do mundo que agora a estimula, a criança se recolhe e se defende, pois seu narcisismo está afetado. Aquele “eu ideal” ilusório – a onipotência infantil – irá ser abalado. Ao não conhecer o desprazer, relaciona tudo que é prazeroso a si mesmo e ao que é desprazeroso ao mundo externo.

[...] O bebê lactante ainda não separa seu Eu de um mundo exterior, como fonte das sensações que lhe sobrevêm. Aprende a fazê-lo aos poucos, em resposta a estímulos diversos. Deve impressioná-lo muito que várias das fontes de excitação, em que depois reconhecerá órgãos de seu corpo, possam enviar-lhe sensações a qualquer momento, enquanto outros –entre elas a mais desejada, o peito materno, furtam-se temporariamente a ele, e são trazidas apenas por um grito requisitando ajuda. É assim que ao Eu se contrapõe inicialmente um ‘objeto’, como algo que se acha ‘fora’ e somente através de uma ação particular é obrigado a aparecer. Um outro incentivo para que o Eu se desprenda da massa de sensações, para que reconheça um ‘fora’, um mundo exterior, é dado pelas frequentes, variadas, inevitáveis sensações de dor e desprazer que, em sua ilimitada vigência, o princípio do prazer busca eliminar e evitar. Surge a tendência a isolar do Eu tudo o que pode se tornar fonte de tal desprazer, a jogar isso para fora, formando um puro Eu-de-prazer, ao qual se opõe um desconhecido, ameaçador ‘fora’, (FREUD, 1930/2011, p. 10).

O *bullying*, portanto, tenderia a essa característica destrutiva, pois ao olhar o outro, o sujeito não se reconhece como idêntico e, portanto, age e destrói aquilo que aparenta a fragilidade estranha da qual não se pode reconhecer. Poderia, ainda, ter sua própria satisfação ao ver outros atos violentos praticados por seus colegas, em um reforço vicariante, mas não deixa de ter ele mesmo o prazer e a falta aparente de motivos para agir violentamente. As características narcisistas não são o determinante único do *bullying*, mas sua influência parece indicar exatamente a falha de um superego que delimite e que regule as ações morais, assim como um ego fragilizado e o uso regressivo de ações para lidar com as frustrações; portanto, um funcionamento mais regredido que o encontrado nos sujeitos preconceituosos, ainda que o sujeito que pratica *bullying* possa ser preconceituoso e vice-versa, pois pode ser que o próprio alvo do preconceito se coaduna como vítima das práticas do *bullying*.

A identificação que poderia ocorrer na socialização, tendo como protótipo a identificação infantil de seus provedores, não acontece. Nisso, se impõe o

idealismo infantil e a pouca tolerância à frustração. Aquilo que poderia se tornar comum e próximo, se afasta, sendo que o que se aproxima é o estranho e o distante. Aqueles que suscitam a possibilidade de fragilidade são percebidos como alvos preferenciais e passíveis de violência. Portanto, a própria identificação e a possibilidade de se ter relacionamentos sociais se cinde, pois os grupos são formados por idealismo e características que só podem ser expressas através de um alvo que se agride.

3.3 O papel da educação no enfrentamento à violência escolar

A educação se constitui como uma grande aliada da diversidade e dos processos transformadores da sociedade. Internacionalmente é considerada como direito de todos através do art. 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos. Nacionalmente, ainda, esse compromisso é reafirmado pelo Art. 205 e 206 da Constituição Federal, além da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), onde se dispõe no Capítulo V sobre educação especial nas escolas, assegurando, portanto, essa modalidade em todos os níveis de Ensino.

Porém, por se tratar de um ambiente social e constituído pela sociedade, a escola sofre influência da sociedade que está inserida. É na escola que se estabelecem dinâmicas que favorecem para que os diferentes tipos de violência aconteçam ou que sejam combatidos. Sobre esse aspecto, Adorno (1995a) considera fundamental que haja uma conscientização para a prevenção da violência extrema, a regressão a forma primitiva de violência, a barbárie, uma vez que a escola consiste em um processo social e civilizatório. Ainda segundo o autor, esse processo civilizatório se inicia logo na primeira infância enquanto formação e constituição de um ser social e histórico, o que indica a necessidade do combate à violência desde a tenra infância.

Nesse sentido, entende-se que assim como o ambiente escolar favorece as práticas de violência, ela também pode se tornar um espaço que contribui para a desconstrução de preconceitos, e também a prevenção e contenção do *bullying* nesses espaços. Para isso, Adorno (1995a) considera que é necessário ter mais esclarecimento sobre os fatos que levam as pessoas a cometerem tais tipos de violência e buscar trazer de modo consciente promovendo uma autorreflexão e mais humanidade aos sujeitos opressores. Para o autor esse é o ponto chave

para que tais atos não se repitam. É preciso atuar diante de uma educação emancipadora que se contrapõe à uma “Indústria Cultural” fortalecido pelos processos de coletivização tratados por Adorno, como qualquer movimento cultural como “ritos de iniciação”, “trotos”, (ADORNO, 1995a), que ocorrem na sociedade e são replicados dentro do ambiente escolar.

Sobre esse aspecto, Adorno destaca a relação que se estabelece entre a cultura e a técnica. Onde o uso da técnica extrapola a experiência humana dentro de uma sociedade que caminha em ritmos acelerados. Para Adorno, “a tecnificação torna, entretimentos, precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-histórica das coisas” (ADORNO, 1993, p. 20). Uma sociedade técnica traz à tona um sujeito coisificado, que não olha para o outro com um olhar de acolhimento, mas de indiferença, torna-se incapaz de se identificar com o outro. Os instrumentos da sociedade técnica ofuscam a humanidade do sujeito e transformam seres humanos em objetos, construindo uma sociedade cada vez mais tecnificada e tecnicista.

Desta forma, a educação tem papel principal e fundamental na sociedade para dar início a um processo transformador de sujeitos coisificados em sujeitos humanos, desbarbarizar os sujeitos. Esse processo, segundo Adorno (1995c), se inicia com os professores, que a princípio precisam se libertar de uma educação tecnicista e autoritária para uma educação emancipadora e libertadora (FREIRE, 1996) debatida por Freire em *A Pedagogia do Oprimido*.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1996. p. 16).

Essa liberdade de Freire se relaciona com o conceito de emancipação do sujeito. Adorno que diz de uma conscientização ou racionalidade. Tal racionalidade é uma característica do sujeito constituída a partir da autoavaliação e reflexão sobre sua própria personalidade (ADORNO, 1995b). Dessa forma, tornam-se indivíduos críticos capazes de estabelecer o que Adorno caracteriza como autonomia que liberta através de uma educação emancipadora. Nesse processo, o educador não só ocupará o lugar de transmissor do conhecimento,

mas também de colaborador de uma formação transformadora, que repudia a violência.

quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz, (ADORNO, 1995c. p.184).

Adorno (1995c) considera que o ambiente escolar precisa ir além da transmissão de conhecimento. Trata-se de uma educação conscientizadora que busca a autonomia dos sujeitos, pautada em uma democracia generalizada que permite a liberdade de pensamentos, reflexões e críticas. Uma educação tratada por Adorno (1995c) como individualizada, mas não excludente abre caminhos para a inclusão. Assim, ao considerar a subjetividade e respeitar a individualidade de cada um, o sujeito passa a se sentir inserido na sociedade e viver experiências que transformam o opressor e liberta o oprimido.

A educação, conforme Adorno (1985) deveria propiciar a constituição de uma consciência verdadeira. A escola, no entanto, é determinada socialmente, o que implica a sujeição à lógica social vigente e, se há uma sociedade violenta, também haverá escolas violentas. No entanto, a escola também guarda a possibilidade da resistência à lógica social, sendo um local de combate à barbárie civilizatória. Para isso não se deve adaptar e moldar seus alunos, assim como não deve constituí-los sem o respeito necessário à autoridade, a qual exige, para autonomia, a sua superação futura; a autoridade mostra limites e é necessária para a introdução da criança na civilização, sendo por seu intermédio que a criança conhece o princípio da realidade e a constituir do impedimento do seu livre prazer.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o preconceito como o *bullying* são formas de violência que se apresentam na escola e na vida escolar. Embora apresentem pontos em comum, o texto buscou destacar a diferença entre eles. O preconceito não é em si uma

ação, ao contrário do *bullying*, mas uma atitude e, portanto, é composto por diversos elementos que o constitui. Assim, apresenta elementos cognitivos, afetivos e comportamentais. Destaca-se o componente cognitivo, na sua forma de estereótipo que é apropriado a partir da relação com a cultura e pode ser considerado como a parte racionalizada do preconceito. Já o *bullying* se apresenta como uma ação sistematicamente repetida sobre o mesmo alvo, o qual pode pertencer a um grupo que sofre preconceito, ou não. A escolha do alvo não segue nenhuma lógica, ao contrário do preconceito que, na tendência a manter o *status quo*, procura reafirmar a desigualdade social e a valorização diferencial entre os diferentes grupos humanos.

Ainda, ambas as violências estão relacionadas a aspectos psicológicos que as formam, embora, do ponto de vista da regressão psíquica, o *bullying* se apresente como mais regredido. Isso implica dizer que, se no preconceito o alvo é tomado a partir dos *tickets* da cultura e, assim, ainda há uma elaboração e uma racionalização sobre a justificativa do alvo, embora falsa, no *bullying* há apenas um descarregamento abrupto da violência no alvo que suscita uma fragilidade percebida e que é vulnerável à violência.

Concluimos que a violência, no entanto, não implica apenas uma expressão pulsional do homem, mas também está presente no processo civilizatório, sobretudo na sujeição do homem e na irracionalidade presente na sociedade. Quer por uma formação que não permite a identificação e pauta-se no individualismo e tecnicismo, quer a precariedade ainda presente na sociedade que leva a satisfação a momentos raros de prazer imediato. A formação, no entanto, deve ser ela própria inclusiva, pois, se no seu projeto, poderia permitir a convivência entre a diferença e a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária, a violência apresenta-se como seu contrário.

Não há possibilidade, portanto, numa educação que se ligue a um autoritarismo e uma sujeição cega à autoridade, assim como não há uma ligação que procura dispensar qualquer valor ou respeito à autoridade. A autoridade é importante, sobretudo na possibilidade da constituição da consciência moral e dos valores sociais, mas só pode ser ligada à emancipação quando seus conteúdos levam à desbarbarização e à procura de nunca repetir Auschwitz. A educação,

portanto, deve ser uma educação para a diferença e para a possibilidade de expressar, em cada particular, o que é universal do ser humano.

5- REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p.119-138.

ADORNO, T. W. Educação para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p.138-154.

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p.168-185.

ADORNO, T.W. Tabus acerca do magistério In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. p. 97-118.

ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995d.

ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**. Trad.Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1993.

ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp. 2019.

ALMEIDA, S.B. de; CARDOSO, L. R. D.; COSTAC, V.V. Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 27, n. 58, p. 201-206, jul. 2009.

ANTUNES, D.C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, Apr. 2008.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br, 1996.

CARLONI, P.; DAL BOSCO, T.; RODRIGUES DA SILVA, M. Os professores e o combate à violência na escola: bullying e responsabilidade. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 1, p. 191-212, 21 abr. 2021.

CEATS. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor. **Bullying escolar no Brasil - Relatório Final**. São Paulo: CEATS/FIA, 2016. Disponível em: <http://www.slideshare.net/eduedeoliv/pesquisa-bullyngescolarnobrasil>.

COSTA, V. H. F. Apresentação à edição brasileira. In: ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp. 2019a

COSTA, V. H. F. Resumo de The Authoritarian Personality. In: ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp. 2019b

CROCHICK, J.L. **Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying**. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 12, n. 24, 2012, p. 211-229.

CROCHICK, J.L. **Preconceito e bullying**: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 30, e 190006, 2019.

CROCHICK, J.L.; DIAS, M. A. L. (Orgs.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. 320p.

CROCHIK, J. L. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2011a

CROCHIK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2011b.

CROCHIK, J.L. **Tecnologia e individualismo**: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. *Análise psicológica*, v. 18, n. 4, 2000, p. 529-543.

CROCHIK, J.L.; PATTO, M.H.S. **Pedindo socorro à parede**. In: *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia* [S.l: s.n.], 2012.

CROCHIK, J.L.; PINTO, F.S.C.N.; CARLONI, P.R.. A Escola E O Papel Da Autoridade: As Contradições entre a formação para a adaptação e para a resistência. **Revista Uniaraguaia**, [S.l.], p. 110-118, fev. 2020. ISSN 2676-0436.

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

FREIRE, I. P.; SIMAO, A. M. V.; FERREIRA, A. S. **O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico**: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREUD, S (1930). **O mal-estar na civilização**. Tradução Paulo César de Souza. 1 ed, São Paulo: Companhia das letras, 2011.

FREUD, S. (1925). **A negativa**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1914) Sobre o narcisismo: uma introdução. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIV**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1923) O ego e o id. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIX**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

IBGE. Ministério da Saúde. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132p.

JONES, E. Rationalization in every-day life. *The Journal of Abnormal Psychology*, 3(3), p. 161–169, 1908.

KANT I. **Sobre a Pedagogia**. Trad Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep; 1999.

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

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. s164-s172, Nov. 2005.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; PASINI, A.I.; LEVANDOWSKI, G. **O bullying escolar no Brasil**: uma revisão de artigos científicos. *Psicol. teor. prat.* São Paulo, v.15, n.2, p.203-215, ago. 2013.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. Machado de; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 203-215, ago. 2013.

SALGADO, F.S. *et al.* **Bullying no ambiente escolar**: compreensão dos educadores. *J Hum Growth Dev.* 2020; 30(1):58-64.

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

SILVA, J. L. da *et al.* **Bullying na sala de aula**: percepção e intervenção de professores. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, jun. 2013.

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019. 54 p.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 138, p. 995-1018, Dec. 2009.

ZEQUINAO, M. A. *et al.* **Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social**. *J. Hum. Growth Dev.*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017.