

## Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao *Bullying*

### Social and Psychological Factors Associated with *Bullying*

### Factores Psicológicos y Sociales Asociados con la Intimidación

José Leon Crochik\*  
jlchna@usp.br

#### Resumo

*O objetivo deste ensaio é analisar a relação entre alguns fatores sociais, mais propriamente educacionais, alguns fatores psicológicos e o bullying. Tais fatores se expressam nas hierarquias estabelecidas entre os alunos na escola; no autoritarismo e na ausência de autonomia individual. Para isso, apresentamos alguns conceitos e dados de pesquisas sobre o bullying e depois discutimos a relação daqueles fatores com essa forma de violência à luz da Teoria Crítica da Sociedade e da Psicanálise.*

#### Palavras-chave

*Bullying, Autoritarismo, Preconceito, Teoria Crítica da Sociedade, Psicanálise.*

#### Abstract

*The objective of this essay is to analyze the relationship between some social factors, more specifically educational, some psychological factors and bullying. Such factors are expressed in the established hierarchies among students in the school; in authoritarianism and in the lack of individual autonomy. To do this, we introduce some concepts and research data about bullying and then we discussed the relationship of those factors with this form of violence in the light of the Critical Theory of Society and psychoanalysis.*

\* Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Livre Docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Brasil. Atualmente é Professor Titular do Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade da Universidade de São Paulo, SP, Brasil. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília, DF, Brasil.

Crochik, José Leon. (2012). Fatores Psicológicos e Sociais associados ao bullying. *Psicologia Política*, 12(24), 211-229.

**Keywords**

*Bullying, Authoritarianism, Prejudice, Critical Theory of Society, Psychoanalysis.*

**Resumen**

*El objetivo de este ensayo es analizar la relación entre algunos factores sociales, más específicamente los factores educativos, algunos psicológicos y la intimidación. Tales factores se expresan en las jerarquías establecidas entre los estudiantes en la escuela; en el autoritarismo y en la falta de autonomía individual. Para ello, introducimos algunos conceptos y datos de investigación sobre la intimidación y, a continuación, discutimos la relación de estos factores con esta forma de violencia a la luz de la Teoría Crítica de la Sociedad y el Psicoanálisis.*

**Palabras clave**

*Intimidación, Autoritarismo, Perjuicio, Teoría crítica de la sociedad, Psicoanálisis.*

## Introdução

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre fatores determinantes da violência escolar, sobretudo a que tem sido denominada *bullying*<sup>1</sup>. Tais fatores envolvem as esferas psicológica e política, que medeiam a formação da consciência, que pode resistir à violência que visa a destruição irracional ou, em sua ausência, promover essa mesma violência. A divisão dos alunos em hierarquias escolares, o tipo de personalidade propiciado por uma sociedade hierárquica e a questão da presença ou ausência da autoridade expressam aqueles fatores. Cabe enfatizar que tanto a psicologia quanto a política, em nosso entendimento, são mediadas pela sociedade, razão pela qual inicialmente a violência será pensada, neste ensaio, em termos gerais e associada a esta sociedade, ainda que já sejam destacados aspectos psicológicos. Na sequência apresentaremos:

1. uma contradição social recente, presente na escola: o convívio da violência escolar com a educação inclusiva;
2. algumas considerações sobre o *bullying*;
3. alguns fatores determinantes do *bullying* – hierarquias escolares; personalidade autoritária e relação entre responsabilidade e autoridade.

Ao final do ensaio serão expostas duas tendências de entendimento da violência e da consequente responsabilização ou não de seu autor: o determinismo e o livre-arbítrio.

## Violência Social

A violência é preocupação social antiga e própria de uma sociedade conflitante e, mais do que isso, contraditória. Os seus membros, que pertencem a classes sociais distintas, têm interesses divergentes, o que os leva frequentemente ao confronto. Mas a violência não ocorre somente entre os membros das classes sociais existentes e, segundo Freud (1986), é inerente ao homem como expressão da pulsão de morte: há uma tendência que nos leva a querer eliminar toda tensão existente – dentro e fora de nós – que explicaria a agressividade voltada a si mesmo e aos outros; essa tensão é incrementada pelo sofrimento gerado ao homem por três fontes: 1- sentimento da fragilidade do corpo; 2- força incomensurável da natureza; e 3- relações sociais. Kant (1992) argumenta nesse mesmo sentido; para ele, essa tensão é própria ao homem, que detém uma natural “sociabilidade insociável”: sente-se bem com os outros e, ao mesmo tempo, prazer em dispor tudo ao seu gosto, o que provoca resistência dos demais. Marcuse (1981), ao analisar a argumentação freudiana, dirá que uma sociedade que gere menos tensão, terá menos a expressão da pulsão da morte, ou seja, a violência.

Assim, temos variáveis sociais e psicológicas envolvidas no mal-estar que provoca e é provocado pela violência. A violência se apresenta nas instituições sociais e nos indivíduos: nas instituições, mediada pela hierarquia social que classifica e ordena os homens em conformidade com a classe social a que pertencem e às suas competências; a hierarquia social,

<sup>1</sup> O termo *bullying* não tem tradução precisa e única para a língua portuguesa (ver Fante, 2005), assim, neste ensaio, utilizaremos os termos ‘intimidação’ e ‘provocação’, como algumas de suas traduções e mais frequentemente o próprio termo *bullying*, que nos meios acadêmicos já é bastante difundido e utilizado.

ao dispor os homens em inferiores e superiores, deve tornar os primeiros submissos e os últimos comandantes; deve-se sublinhar que, na hierarquia, quase todos mandam em alguém e são mandados por outros; no nível individual, isso se expressa pelo sadomasoquismo, que nesse caso suscita o prazer de mandar e o prazer de se submeter, conforme argumentam Horkheimer e Adorno (1985). Apesar da relação entre a estrutura social e a constituição psicológica não ser imediata – cabe lembrar a afirmação de Adorno (1991) de que a sociedade leva os homens às regressões psíquicas que necessita a cada momento – como a individuação só pode ocorrer pela incorporação da cultura e está dependente da estrutura social, a constituição do indivíduo não se reduz, mas é determinada por fatores sociais e culturais.

Adorno (1995a) e Bleichmar (2008) indicam que há um tipo de violência necessária, racional, que se contrapõe às outras formas de violência, presentes para a manutenção da dominação social; esse tipo de violência obra contra essa dominação. Dessa forma, a crítica deve ser dirigida ao tipo de violência que destrói a cultura, que aniquila o indivíduo. A violência contra o homem é a que se volta contra o tempo, contra a ideia de um projeto, é a que reduz o homem ao presente. Nas palavras de Bleichmar (2008): “A violência é produto de duas coisas: por um lado, o ressentimento pelas promessas não cumpridas e, pelo outro, a falta de perspectiva de futuro.” (p. 35). Freud (1943) argumentou que as neuroses eram provenientes da não compensação dos desejos adiados em troca da ‘vida civilizada’ e que as pessoas que não desejam ter filhos (uma das formas de futuro) são as que têm pouco apreço à vida. Dessa maneira, a cultura, segundo esses autores, é uma das determinantes da violência.

### **Uma Contradição: violência escolar e educação inclusiva**

Se a violência tem sido constante, a escola é uma das instituições que tem como objetivo desenvolver a civilidade em seus alunos, isto é, a possibilidade de os homens conviverem pacificamente e discutir suas divergências de forma pacífica, por meio de normas aceitas coletivamente. Sem dúvida, precisamos dessas normas, assim como as relações entre os países também devem ter as suas para conseguirem a ‘paz perpétua’, segundo Kant (1992).

As leis, regras e normas, conforme se enunciou antes, são estabelecidas em situações sociais contraditórias e conflitantes e os indivíduos também detêm certa quota de violência para enfrentar seu sofrimento, oriundo de renúncias a seus desejos, necessárias para viver em coletividade. Dessa forma, a tensão entre a tendência ao progresso das relações humanas e os conflitos sociais e psíquicos prossegue. Com a escola, assim como com qualquer outra instituição social, não poderia ser diferente: a violência também se apresenta nela.

Alguns autores distinguem a ‘violência na escola’ da ‘violência da escola’ (por exemplo, Paula e D’Aurea-Tardeli, 2009); a primeira se refere à presença da violência que tem origem fora dos muros escolares, mas nela se apresenta; a outra se refere à violência que a escola gera ou fortalece a partir de suas regras. A nosso ver, essa distinção pode atribuir à ‘violência da escola’ uma ausência de relação com a sociedade que não é real, pois o que a escola valoriza ou não, seus objetivos e métodos não são plenamente determinados por ela. Neste sentido, Adorno (1995a) defende que os professores são malvistas porque fazem o ‘trabalho sujo’ que as demais instituições se recusam a fazer: impor a domesticação às crianças e aos adolescentes. Esse mesmo autor indica a existência de duas hierarquias na escola: a que classifica os piores e os melhores alunos, segundo o rendimento escolar, e uma outra, não

oficial, que os classifica segundo habilidades prático-corporais, tendo a virilidade como uma de seus critérios; segundo ele, o fascismo se aliou a essa última contra a primeira das hierarquias citadas. Ora, a existência de hierarquias na escola é coerente com a sociedade que gera constantemente a ordenação entre os homens: mais rico – mais pobre; mais forte – mais fraco; mais belo-mais feio etc. O favorecimento da ‘hierarquia corporal’ sobre a ‘hierarquia intelectual’ não é algo específico da escola, mas da sociedade. Claro que interesses ligados ao tráfico de drogas, aos conflitos policiais, roubos etc. não são próprios da escola e lá ocorrem, mas todas as demais formas de violência também não podem ser atribuídas na origem à escola: são expressões de violências sociais, que adquiriram características específicas na escola.

Se a violência escolar tem sido uma preocupação constante, de outro lado, a legislação e as estatísticas mostram que as escolas se voltam cada vez mais para a inclusão de contingentes maiores de pessoas: é dizer, tem se voltado para os trabalhadores, para as mulheres, para os pobres e, atualmente, com o movimento da educação inclusiva ou educação para todos, tenta que todos não só tenham acesso à escola, como estudem conjuntamente. Claro, há problemas de evasão escolar, de repetência, de analfabetismo funcional, mas a tendência de a educação ser cada vez mais inclusiva numa sociedade excludente é apreciável. Para constatar isso, basta assinalar que, no Brasil, em 2003, o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular era de 29%, e, em 2009, passou para 61% (ver INEP/MEC, 2009): cada vez mais, alunos que frequentavam instituições especiais ou classes especiais, ou que não estavam na escola, se matriculam no ensino regular.

O fortalecimento da chamada educação inclusiva ocorreu a partir da década de 1990, com marcos como a conferência de Jontiem, em 1990 e a de Salamanca, em 1994. Muitos países, nesse último evento, foram signatários dessa luta: permitir que as minorias sociais, que, por vezes, variam entre os países, possam estudar nas escolas regulares, sem nenhum tipo de segregação. O Brasil foi um desses países, e os dados explicitados acima mostram que vem obtendo êxito na implementação dessa proposta. Claro, há obstáculos. Um deles se refere a que a educação inclusiva tem se voltado, sobretudo, para os alunos com deficiência, quando deveria se dirigir a todas as minorias que, por diversos motivos, não estão podendo frequentar a escola ou têm dificuldades de nela permanecer. Outro deles é que as escolas não têm se modificado para incluir todas as minorias que deveriam nela adentrar; os alunos considerados em situação de inclusão são, quando muito, integrados, mas não incluídos. A distinção entre educação integrada e educação inclusiva, conforme Ainscow (1997) e Vivarta (2003), é que 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 funcionamento da escola tendo em vista uma política-pedagógica que contemple a todos.

Além desses obstáculos, a literatura científica tem mostrado que se, de um lado, há aceitação dos alunos em situação de inclusão – basicamente, alunos com deficiências-, de outro, é difícil que seus colegas os aceitem em seus grupos. O estudo de revisão elaborado por Vieira e Denari (2007) indica que os alunos com deficiência são pouco valorizados pelos seus colegas. Conforme as autoras, essa desvalorização pode ser devida a concepções sociais atuais: um preconceito que se reproduz. No estudo de Batista e Enumo (2004), testes sociométricos foram aplicados a três classes de escolas municipais, contendo cada uma, um aluno considerado com deficiência intelectual; os três alunos foram filmados durante o recreio para verificar suas interações com as outras pessoas. Os testes sociométricos evidenciaram

três resultados distintos: um dos alunos não foi escolhido por nenhum de seus colegas e foi rejeitado por dois deles; outro foi considerado como popular por ter sido escolhido por vários de seus colegas para as tarefas escolares (seis colegas) e para brincar (sete colegas); um terceiro teve nove rejeições, que foram justificadas pelo seu comportamento motor inadequado, inadequação social e falta de repertório acadêmico. Quanto às filmagens, observaram que, apesar das diferenças enunciadas entre os alunos em foco, a maior parte do tempo, esses ficaram sozinhos; quando interagiram, em geral, o fizeram com apenas uma pessoa por vez e por um breve tempo.

Além da distinção entre educação integrada e educação inclusiva, acima indicada, há diversos modelos de educação inclusiva. Um deles é desenvolvido na Escola da Ponte, em Portugal (ver Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, 2007), que centra a atenção nos currículos individuais e no trabalho em grupo; outro deles desenvolveu-se na Espanha, por meio de Melero (2006), que defende a proposição de um mediador junto à família e à escola para alunos com deficiência intelectual, principalmente pessoas que têm Síndrome de Down. Outro, desenvolvido, sobretudo, na Inglaterra, mas também proposto e difundido pela UNESCO, trabalha a comunidade escolar: não deixa de atentar às diferenças individuais, mas não descuida da coletividade (ver Ainscow, 1997). Como este ensaio tem como objeto a violência escolar, é importante destacar que as mudanças propostas nesses diversos modelos são antídotos contra ela, por lutar contra o preconceito e a discriminação presentes na segregação e na marginalização, por insistirem tanto no aprendizado individual como na relação com o grupo. Apesar disso, como vimos, ainda há problemas na implementação desse tipo de educação.

Ora em uma sociedade totalitária, definida como aquela na qual o todo é mais importante do que seus membros (Adorno, 1991), totalitarismo que pode se manifestar quer nas sociedades comunistas quer nas capitalistas, todos são excluídos: uns têm mais condições que outros para sobreviver, mas mais cedo ou mais tarde, as tragédias sociais recaem sobre todos, e a impotência individual se faz notar. Não obstante, não é menos verdadeiro que ao lado de sua tendência totalitária, a sociedade também se movimenta para a liberdade, para a inclusão de todos; o progresso é contraditório: fortalece os que têm mais poder, mas contribui para melhorar a vida de todos. Na escola isso também ocorre. Ao lado do movimento da educação inclusiva, assistimos a violência presente no *bullying*, fenômeno que tem tido muito destaque, em nosso meio, nos últimos anos.

A perseguição aos que parecem frágeis é marca frequente em diversas formas de preconceito, fenômeno esse que compõe boa parte da violência existente em diversas épocas e em distintos lugares (ver Horkheimer e Adorno, 1985). Seria de se esperar que os novos alunos incluídos – sobretudo os que têm deficiência – sejam as vítimas preferenciais do *bullying*, tal como afirmam Freire e col. (2006) e Fante (2005); segundo Fante (2005:64): “As crianças portadoras de deficiências físicas e de necessidades educacionais especiais correm maiores riscos de se tornarem vítimas de *bullying*, riscos estes duas a três vezes maiores do que as crianças consideradas normais.”

Monteiro e Castro (1997), contudo, mostraram que os alunos com deficiência têm sido bem recebidos pelos colegas, que aprendem com eles; apesar disso, há de se perguntar se não desenvolvem outras formas de violência em relação a esses alunos em situação de inclusão: a de marginalização e/ou a de segregação.

Antunes e Zuin (2008), a partir da literatura da área, indicam que as vítimas do *bullying* têm sido: pessoas que têm características físicas, socioeconômicas, étnicas e preferências sexuais específicas, entre eles, ciganos, artistas de circo, estrangeiros, alunos obesos, de baixa estatura, homossexuais. Se os alunos com deficiência física, sensorial e intelectual têm uma distinção perceptível em relação a outras pessoas, se essas diferenças são frutos da natureza ou de acidentes, os demais alvos podem apresentar características de fragilidade que são culturalmente desvalorizadas.

Uma pesquisa que fizemos (Crochik, 2004), comparando o preconceito contra indivíduos com deficiência física com o preconceito contra indivíduos com deficiência intelectual, evidenciou que os que têm deficiência física são mais discriminados do que os que têm deficiência intelectual: o que é mais próximo à ‘normalidade’ parece atrair mais a ira dos ‘normais’ do que o que é mais distante. Está presente o fenômeno descrito por Freud (1986) como ‘narcisismo das pequenas diferenças’: o que está mais próximo, mas detém alguma diferença, deve ter essa diferença ampliada para que os mais ‘semelhantes’ sejam alvos possíveis de identificação. Assim, os alunos não considerados em situação de inclusão, mas que tenham características desvalorizadas: usar óculos, ser muito magro, muito gordo, alto, baixo, podem ser mais destinados a ser alvos do *bullying* do que os em situação de inclusão, ou talvez tipos diversos de *bullying* sejam destinados a esses dois grupos; não encontramos pesquisas na área que elucidem essa questão.

### **Algumas Características do *Bullying***

É recente a discussão sobre o *bullying* escolar, mas a sua existência, segundo Fante (2005) não é nova, e cabe destacar que Grossi e Santos (2009), assim como Voors (2006), não deixam de associar esse fenômeno com a violência social. Pinheiros e Willians (2009) e Antunes e Zuin (2008) indicam que, não só no Brasil, a partir da década de 1980, a violência tende a se tornar mais grave: antes, danos ao patrimônio; agora, violência interpessoal, incluindo agressão a professores e funcionários e a intimidação acarretada pela presença de gangues na escola.

Alguns adultos, segundo Freire e col. (2006) e Voors (2006), julgam o *bullying* como brincadeiras infantis, que deverão ser superadas, ou que as crianças devem resolver por si mesmas, e que como ‘brincadeiras’ não acarretam nenhum dano; às vezes, consideram-no natural, necessário sobretudo para os meninos. Parte dos alunos entrevistados na pesquisa realizada pela Plan (2010)<sup>2</sup>, sobretudo do sexo masculino, também considera o *bullying* uma brincadeira, ao contrário das meninas que tendem a ficar magoadas, e que o *bullying* parece se iniciar como uma brincadeira que se transforma em agressão. Na atitude de se considerar o *bullying* como brincadeira, os valores da força e da virilidade podem ser destacados em detrimento dos direitos humanos e do desenvolvimento da sensibilidade.

Se é clara, para alguns, a distinção entre ‘brincadeiras’ e violência, deve-se lembrar que piadas contra pessoas com deficiência, imigrantes, negros, podem ser expressões do preconceito sutil, que é uma das formas da violência se manifestar (ver Meertens e Pettigrew,

<sup>2</sup> A PLAN é uma Organização Não Governamental voltada à defesa dos direitos da criança; foi responsável por esse estudo sobre o *bullying* em território brasileiro.

1999). A esse respeito, é interessante a relação estabelecida entre *bullying* e preconceito, por Antunes e Zuin (2008) e por Grossi e Santos (2009), os primeiros indicando que esse último fenômeno é a base do primeiro, os últimos evidenciando a presença do preconceito na violência escolar.

O *bullying* escolar tem sido definido como a hostilidade de um aluno mais velho ou mais forte, ou grupo de alunos, intencionalmente e com frequência, dirigida a um mesmo aluno, podendo gerar diversas consequências psíquicas no que o sofre, desde uma angústia acentuada até o assassinato e o suicídio (Pinheiro e Williams, 2009; Fante, 2005; Freire e col., 2006; Voors, 2006); como se percebe, as consequências desse fenômeno não devem ser associadas a meras brincadeiras ou a situações que são facilmente superáveis.

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); e indireto (fofocas, boatos, ameaças).

Há diversas pesquisas que revelaram variáveis ligadas quer à prática da intimidação, quer aos alvos. Pinheiro e Williams (2009) citam Berdondini e Smith (1996), que avaliaram aspectos da coesão familiar em alunos vítimas de *bullying*, alunos autores da intimidação e alunos sem envolvimento em situações de *bullying*. Os autores concluíram que a ausência do pai tornava mais provável o aluno ser intimidador e que o carinho familiar, expressado pela superproteção, estaria relacionado com a vítima da hostilidade. Freire e col. (2006) apresentam considerações distintas: parece haver relação entre o estatuto de aluno-vítima e famílias com um só ou nenhum dos pais presentes; quanto aos alunos com estatuto de agressores, tendencialmente vivem com ambos os pais.

Os provocadores tendem a vir de famílias que os agridem (Fante, 2005; Voors, 2006; Antunes & Zuin, 2008). Fante (2005), a partir de quatro estudos realizados, indica que a violência familiar pode ser uma das causas do *bullying*, o que é respaldado pela opinião de alunos e funcionários coletada nesses estudos e pela opinião de especialistas; esse fator – violência doméstica – também é considerado pela pesquisa realizada pela Plan (2010), na opinião dos professores entrevistados, como importante para se entender o comportamento dos que provocam. Fante (2005) acrescenta a necessidade de o agressor ser notado, buscando reconhecimento. Em sua pesquisa, Pinheiro e William (2009) verificaram a relação entre a violência doméstica quer no que se refere à exposição à violência entre os pais, quer a violência diretamente voltada aos filhos e o papel a ser assumido no *bullying*: agressor, alvo/agressor, alvo, e concluíram que a mera exposição à violência entre os pais não se relacionou com a prática da intimidação, já a violência direta a eles os tornou alvos e agressores no caso dos meninos e agressoras, no caso das meninas.

No estudo de Pinheiro e Williams (2009), assim como nos relatos por Fante (2005), quase metade dos participantes declarou participação no *bullying*. Segundo o estudo da Plan (2010), aproximadamente 10% dos alunos praticam o *bullying* e outros 10% o sofrem; a maior parte é da quinta ou sexta série do ensino fundamental e os meninos têm uma frequência maior como vítima; os autores desse estudo nacional indicam que os diversos sujeitos entrevistados – alunos, professores, pais – têm dificuldades de distinguir entre mau trato e *bullying*, além do que algumas vítimas podem ter vergonha de dizer que apanharam, por isso



os autores desse estudo supõem que a frequência do fenômeno deva ser maior do que a constatada.

Veiga Simão e col. (2004) indicam que a maior parte dos alunos – quase 70% – é observadora do *bullying* e ‘passiva’ frente à violência que assiste; é provável que alguns satisfaçam seus próprios desejos agressivos dessa maneira e que outros se identifiquem com os agredidos; segundo a pesquisa desenvolvida pela Plan (2010), essa identificação é expressada por parte dos alunos que observam o *bullying*. Já o desejo de humilhar o outro ocorre com o que agride e com aquele que é partidário do ataque, mas não agride diretamente. A satisfação com a agressão é destacada por Fante (2005):

O bode expiatório constitui-se, para um aluno agressor, num alvo ideal. Sua ansiedade, ausência de defesa e seu choro produzem um forte sentimento de superioridade e de supremacia no agressor, que pode então satisfazer alguns impulsos de vingança... Ao que parece, o agressor sente a mesma satisfação quando ataca ou quando são outros que atacam a vítima. (p. 48)

Já os observadores do *bullying*, segundo Voors (2006), podem se sentir temerosos de eles mesmos se tornarem vítimas, caso interfiram para cessar a violência, e se sentem impotentes por isso.

No que se refere aos danos posteriores nas vítimas e nos agressores do *bullying*, Freire e col. (2006), a partir de diversos estudos, alegam que as primeiras se tornam deprimidas e com baixa autoestima; quanto aos agressores, confirmam a ideia de que jovens que são agressivos com os seus pares correm um risco maior de mais tarde se envolverem em outros problemas de comportamento, tais como a criminalidade, o abuso de substâncias aditivas ou o comportamento agressivo em família.

## **Fatores Relacionados com o *Bullying***

Sem reduzir o fenômeno a questões individuais, mas também sem negar o que há de próprio aos indivíduos que praticam o *bullying*, cabe mencionar três fatores que parecem se relacionar com esse fenômeno: a dupla hierarquia social, presente na escola, e sobre a qual já se escreveu algo aqui, a que tem como critério o desempenho intelectual, cultural e a que tem como crivo a força física, a virilidade; a formação da personalidade autoritária ou não; e a autonomia, ou a ausência dela, em relação à autoridade.

### **a) Hierarquias Sociais e Escolares**

Conforme dito antes, nossa sociedade é estruturada com base em hierarquias: os mais e menos aptos, os mais e menos fortes, os mais e menos inteligentes e assim por diante. A existência de duas hierarquias básicas que se confrontam e se complementam – a do desempenho intelectual/cultural e a do desempenho corporal – tende a contribuir, sob forma de ideologia, com a reprodução da estrutura de classes descrita por Marx (1984). Na história de nossa civilização, a inteligência e os instrumentos que criou foram substituindo a força necessária para modificar a natureza para a reprodução da espécie, mas como a necessidade

de dominar a natureza não foi, segundo Horkheimer e Adorno (1985), superada, mesmo a inteligência ainda representa a força na sobrevivência do mais apto. Assim, na base de qualquer hierarquia, a ideia da dominação estaria presente, mas a hierarquia intelectual/cultural contém o germe para superar a própria ideia de hierarquia, que pode pelo pensamento desestruturá-la. A percepção sobre o intelectual é ambígua, segundo Adorno (1995a), pois esse mostra ser ao mesmo tempo digno de respeito, por aquilo que possibilita na adaptação e na superação dessa, e desprezado, por ser considerado frágil frente à força da mesma natureza que se pretende dominar para que o homem possa sobreviver. Essa ambiguidade frente ao intelectual, que no fascismo, segundo Adorno (1995a), é eliminada, por puro desprezo a tudo o que não represente a força, na escola pode colocar os que têm bons desempenhos escolares a ser invejados e desprezados pelos que não os têm; esse desempenho pode representar a valorização do que é ‘frágil’, que ao mesmo tempo é almejado e, por não ser obtido, é desprezado pelos que não o conseguem. Assim, o aluno que obtém bom desempenho escolar parece ser um alvo de hostilidade adequado para aqueles que não o conseguem, e o aluno que se destaca por sua destreza e/ou beleza corporais pode ser tanto aquele que exerce a violência de formas diversas sobre os mais fracos ou um modelo que serve de contraponto ao desenvolvimento intelectual.

Claro, o modelo incentivado atualmente pela sociedade é o do desenvolvimento intelectual e corporal, mas nesse caso, um e outro dizem respeito, conforme Adorno (1995a:168), ao ‘menino saudável’ e a ‘menina espontânea’ que se contrapõem à diferenciação, ao desenvolvimento intelectual, pois têm como objetivo principal a adaptação; certamente, a adaptação é necessária, mas para a formação de um indivíduo autônomo não é suficiente. Numa sociedade que incita a competição para que os mais aptos se destaquem, a adaptação, quer como intelectualidade, quer como habilidade corporal, representa força para a superação dos adversários; já o corpo e o espírito que se formam para a emancipação devem poder expressar a violência e o sofrimento existentes, sob a forma de arte e de ciência.

O combate à fragilidade é fruto de uma identificação negativa: os indivíduos que não podem aceitar alguns medos, desejos ou ideais como próprios atribuem a outrem a culpa por expressá-los e, por isso, os perseguem (ver Horkheimer e Adorno, 1985). A necessidade de ser forte é própria de uma sociedade que cultiva a sobrevivência, ou ao menos o privilégio dos mais fortes. A fragilidade remonta a estágios superados que o homem civilizado deseja esquecer, lembra a natureza que o homem presume ter superado (ver Horkheimer e Adorno, 1985). Porque a força deve ser substituída pela inteligência, a inteligência é vista como força e valoriza ela mesma o que pretensamente superou; reciprocamente, os que se valem da força física se ressentem da inteligência: isso resulta na inteligência a serviço do irracional; daí o surgimento de duas hierarquias sociais que conforme assinalamos antes, segundo Adorno (1995a), apresentam-se na escola: a hierarquia formada pelos mais e menos desenvolvidos cognitivamente (intelectual e culturalmente) e a hierarquia formada pelos desempenhos corporais, entre os quais encontra-se a força física e as habilidades para imobilizar e/ou machucar os outros. Os que estão no topo dessas hierarquias podem utilizar a inteligência e a força para intimidar os que estão na base, reproduzindo assim o poder existente e a necessidade social de que haja a hierarquia; Horkheimer e Adorno (1985) não se furtam de mencionar que somente a renúncia ao desejo da dominação possibilitaria a paz entre os

homens, a existência de hierarquias, contudo, reproduz a dominação, que se expressa claramente no *bullying*.

## **b) Personalidade Autoritária**

Se nossa sociedade é hierarquicamente estruturada, conforme foi enfatizado no início deste texto, o tipo de personalidade adequado para expressá-la e contribuir para a sua reprodução é a sadomasoquista, que associa o prazer à superioridade – no que ela permite de dominação aos que estão abaixo na hierarquia – e à inferioridade, devido ao prazer obtido em obedecer, possível pela identificação com o agressor (ver Horkheimer e Adorno, 1973).

Personalidade é definida por Adorno e col. (1965) como:

[...] uma organização mais ou menos permanente das forças internas do indivíduo. Estas forças persistentes da personalidade contribuem a determinar a resposta do sujeito frente a distintas situações, e, portanto, é a elas que se deve atribuir em boa parte a constância do comportamento, seja verbal, seja físico. (p. 30; tradução do autor deste ensaio)

O sadomasoquismo, como o 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. Aliás, essa é uma marca importante da contemporaneidade, segundo Horkheimer e Adorno (1985), pois foi um país desenvolvido do ponto de vista técnico e cultural – a Alemanha – que construiu a câmara de gás: um instrumento de alta tecnologia, asséptico, que permitiu eliminar multidões de indivíduos.

Os tipos de personalidade descritos como autoritários por Adorno e col. (1965) variam dos mais simples: ‘ressentidos manifestos’, aqueles que tinham de expressar seu ódio por alguém que supostamente seria responsável pelo seu fracasso, passando pelo autoritário, propriamente dito, que aparentemente respeitava a autoridade, mas efetivamente, de forma inconsciente, a odiava, até o manipulador, que cinde seus afetos das pessoas e das coisas, tornando-se ele mesmo um objeto entre outros, e obtendo prazer unicamente manipulando objetos e pessoas para cumprir suas tarefas.

No estudo sobre a personalidade autoritária, Adorno e col. (1965) verificaram e constataram a relação entre tipo de personalidade – autoritária ou não – e concepções ideológicas acerca de minorias e a respeito de posições políticas e econômicas. O autoritário tende a ser preconceituoso e conservador no que se refere à estrutura social; concluíram também, com base em seus dados, que algumas pessoas podem ser politicamente conservadoras e não autoritárias e outras podem ser autoritárias e defenderem ideários liberais, nesse caso, o ideário não seria defendido pela sua racionalidade, mas por ser expressão de alguns desejos individuais. Os autores não julgam que o autoritarismo e o preconceito sejam variáveis unicamente individuais, mas também derivados de alterações sociais:

[...] os estudos realizados oferecem-nos alguns conhecimentos sobre as características psíquicas inconscientes, em virtude das quais poderá obter o seu apoio uma política que contradiz os interesses racionalmente entendidos pela massa. Essas características

psíquicas, por seu turno, são o produto de fenômenos contemporâneos tais como a desintegração da propriedade média, a crescente impossibilidade de uma existência econômica auto-suficiente, certas transformações na estrutura da família e certos erros na direção da economia. (Horkheimer & Adorno, 1973:173)

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 pode distinguir o líder dos que praticam a intimidação de seus seguidores; pode também caracterizar alguns dos observadores e mesmo algumas das vítimas, quando essas 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 dificuldades de reagir à violência.

### c) Autoridade e responsabilidade

Fante (2005:61) diz que os especialistas consideram como causa do *bullying* quer a ausência de autoridade, quer a sua presença violenta: “As causas desse tipo de comportamento, segundo especialistas, devem-se à carência afetiva, à ausência de limites e ao modo de afirmação do poder dos pais sobre os filhos, por meio de ‘práticas educativas’ que incluem maus-tratos físicos e explosões emocionais violentos.”

Nesse mesmo sentido, na pesquisa realizada pela Plan (2010), parte dos professores alega que não foi preparada para conter a indisciplina a não ser pela coerção; já as famílias dizem que a escola tem falta de hierarquia e autoridade.

Dessas atribuições de causas, podemos supor duas tendências de pensamento no que se refere à autoridade educativa – familiar ou escolar: uma defende a imposição de limites de forma rígida; outra, ao contrário, negligencia a necessidade da indicação de limites pelas autoridades. Ambas, paradoxalmente, são semelhantes em seus efeitos: não possibilitam adequadamente a formação da consciência moral<sup>3</sup>, nomeada pela psicanálise de superego; a primeira, porque ao mesmo tempo em que indica claramente o que a autoridade deva incutir às crianças e aos jovens, o faz calcada no princípio e não em sua racionalidade: é pelo medo, segundo essa tendência, que as pessoas seguem os indicadores morais, e não por convicção, assim, essa consciência se forma fragilmente e se torna ambígua; a segunda, porque a autoridade não oferece nenhum modelo para que seus filhos se identifiquem, e assim o que se pode ou não fazer é dirigido externamente; segundo Freud (1986), esse tipo de pessoa que não desenvolve o superego já era bastante frequente na época que viveu: não sente culpa.

Outro resultado possível da formação da consciência moral é também destacado por Freud (1986); argumenta que pais indulgentes podem formar filhos com consciência rígida, pois não fornecem um objeto para que possam depositar seu ódio pela repressão acarretada aos desejos, assim, o indivíduo volta a agressão sob a forma de culpa a si mesmo; essa explicação pode ser adequada para as vítimas do *bullying*, que tendem a se deprimir e a ter baixa autoestima.

<sup>3</sup> Para este texto, os conceitos de *consciência moral*, *superego* e *ideal de ego* serão considerados como similares, ainda que um não se reduza ao outro; não explicitaremos a distinção existente entre eles para não tornar ainda mais longo este ensaio.

A fragilidade da formação do ideal do eu é indicada por esse autor, em outro livro (Freud, 1993), como elemento fundamental para que os indivíduos ajam irracionalmente nas massas e pode explicar o porquê do *bullying* ser praticado, parte das vezes (ver Plan Brasil, 2010), em grupo, e porque os observadores podem tirar prazer do sofrimento das vítimas da humilhação. Numa perspectiva teórica distinta, Voors (2006) propõe que as crianças, mesmo de pouca idade, assumam a responsabilidade por suas condutas violentas e saibam que essas condutas não são desejadas.

Assim, a consciência moral, expressa quer por sua ausência ou por sua rigidez – estaria na base da prática do *bullying*. Como essa discussão diz respeito à formação, refere-se também à autoridade e sua distinção do autoritarismo, uma autoridade esclarecida, que deveria, segundo Adorno (1995a), ser substituída pela consciência individual, à medida que o indivíduo vai se tornando autônomo.

Bleichmar (2008) descreve dois tipos de autoridade: a que tenta se impor externamente e a que se constitui por meio de identificações. Defende essa última forma e argumenta que o vínculo de confiança estabelecido com o adulto é o que permite a constituição de normas. Não só a psicanálise, mas também a vertente construtivista distingue duas formas de relações educacionais com resultados distintos para a autonomia. Segundo Carvalho (1999), Piaget denomina a primeira como tradicional, centrada no conteúdo e responsável pela heteronomia do aluno; já o método ativo, centrado no aluno, que reduziria o professor a um ‘amigo mais velho’ em jogos, pela cooperação entre os indivíduos geraria a autonomia. Essas tendências – Psicanálise e Construtivismo –, no entanto, quase não se pronunciam quanto à reflexão sobre a racionalidade das normas, que só pode ser pensada conforme as necessidades da época e do lugar, sem perder o movimento do todo; o ideário nazista, por exemplo, tem normas, mas dificilmente elas podem ser consideradas racionais (ver Horkheimer & Adorno, 1973).

Essa crítica contra a autoridade educacional que gera a heteronomia também é feita por Adorno (2004), mas dialético que é, argumenta que o declínio da autoridade não trouxe algo melhor, pois enfraqueceu junto com o autoritarismo, as referências que a autoridade traz. Aliás, esse autor insiste que o desprezo pela autoridade intelectual é também desprezo pela cultura, a qual, por sua vez, quanto mais desenvolvida for, mais poderá diferenciar os indivíduos que se formam por meio de sua incorporação. Em sentido similar, argumenta Arendt (1978): emancipar-se da autoridade dos adultos pode significar conformismo ou delinquência das crianças – frequentemente uma combinação de ambas- pois a criança pretensamente livre queda sob a tirania da maioria.

A autoridade é importante para a formação do indivíduo, pois oferece referências, princípios, valores; serve como modelo que deve ser incorporado para depois ser superado. Se não há esse modelo, a individualidade não se constitui, pois a pessoa mal consegue saber o que quer, o que deseja; se não supera o modelo introjetado, só o reproduz rigidamente (ver Adorno, 1995a). Nos dois casos a autonomia é impedida. A autonomia deve se constituir na possibilidade de analisar e decidir sobre as próprias ações e escolhas com base na expressão adequada do próprio desejo e das condições adequadas para realizá-lo sem por em risco a si próprio e aos outros. Somente seguir regras ou não segui-las indica heteronomia. Como hipótese, podemos supor que os provocadores do *bullying* devem ser heterônomos: nem conhecem bem seus desejos, nem conseguem encontrar formas de realizá-los adequadamente.

## Impunidade, livre-arbítrio e determinismo

A questão da responsabilidade pelos atos, que se define propriamente como autonomia, não pode prescindir do julgamento racional de uma situação objetivamente delimitada pela sociedade; assim, uma infração à lei não pode ser reduzida nem ao sujeito nem ao que é objetivo: deve haver consequências claras do que ocorre com cada ato, e como nem todos agem segundo o imperativo categórico (Kant, 1980) ou desenvolvem superego (Freud, 1986), se não há sinalização clara dos atos permitidos e proibidos e se não há consequências para esses atos, surge outro obstáculo ao combate à violência: a impunidade. Bleichmar (2008:26) defende que a impunidade é o principal problema a ser combatido em seu país, cujo arbítrio, caracterizado e exercido pela ditadura militar, levou à descrença no sistema de leis: “O problema é ver como se detém os bolsões de impunidade que se armam em um país totalmente desgastado, desde muitos anos, pela impunidade dos estamentos do poder. Essa impunidade infiltrou o conjunto da sociedade, determinou formas de violência e arrasou uma cultura, não somente do trabalho, mas da ética” (tradução nossa).

A autora se refere à história recente da Argentina e discute a necessidade de se julgar os crimes cometidos durante a ditadura militar. Interessante é o destaque da autora para a impunidade que caracterizou o poder e como ela se alastrou para toda a sociedade; não é somente um problema individual.

A questão da impunidade aos atos considerados contrários às leis e às regras, quando é considerada da perspectiva individual, divide dois grupos de entendimento que acirram essa questão (ver Adorno, 2009), que são similares aos discutidos quanto ao uso ou não da disciplina para impedir o *bullying*. De um lado, há aqueles que defendem os infratores, alegando que não se pode imputar plenamente a responsabilidade a eles, uma vez que seus atos são determinados por fatores sociais e/ou psíquicos sobre os quais não têm controle. De outro lado, há aqueles que julgam que o infrator deve ser totalmente responsabilizado pelos seus atos e receber a consequência (punição, em geral) por eles, de sorte que o infrator não volte a romper a lei. Os primeiros lutam por condições adequadas para a vida e para a formação individual para que o crime, propiciado pela ausência dessas condições, possa ser evitado. Os últimos, devotos da responsabilidade individual, independentemente das condições, julgam que pela vontade/escolha do indivíduo o crime poderia ser evitado.

Quando se trata de responsabilizar crianças e adolescentes por atos infracionais, o primeiro grupo fortalece seus argumentos, alegando que quem está em formação não pode ser responsável pelos seus atos; daí a polêmica em nosso meio, e não só nele, acerca da menoridade penal. O que parece se apresentar, em um primeiro momento, são duas posições antagônicas, uma, ‘quase religiosa’, propõe que tudo se deve entender e perdoar: ‘se os indivíduos tivessem outras condições e recursos não cometeriam o crime’; outra, legalista, diminui a importância do que pode ter acarretado o crime, defende predominantemente a responsabilização individual por ele. Ambas, contudo, são idealistas, como contraposição ao materialismo e, certamente, não pensam o objeto por meio de suas contradições.

O idealismo pode ser delimitado como aquele modo de pensar que enfatiza o primado do sujeito em detrimento do objeto (ver Adorno, 1995b) e por um conjunto de ideias que se interpõe entre o indivíduo e a realidade dificultando a sua adequada percepção (ver Adorno, 2004). Poder-se-ia dizer que a segunda perspectiva é idealista, mas não a primeira. Há de se considerar, contudo, que a defesa do vir-a-ser do sujeito em uma sociedade não repressiva e

justa – ainda não existente – pode dificultar pensar o que já é possível haver de sujeito nesta sociedade, com as atuais condições concretas de existência. Se uma sociedade injusta e violenta como a nossa não é favorável ao surgimento de um indivíduo que possa se responsabilizar inteiramente pelos seus atos, não impede de pensar que esta mesma sociedade também luta pela justiça e pela paz e, assim, os indivíduos deveriam lutar para manter e fomentar o que há de mais racional nesta sociedade. Assim, é possível exigir ações racionais dos sujeitos, sem descuidar das determinações objetivas. O progresso, conforme Adorno (1995b) o defende contra os niilistas, não é somente excludente, também gera condições para a liberdade. Justiça, liberdade, autonomia, não podem ser pensadas em abstrato, mas segundo a história da sociedade; são mediadas pelas contradições sociais. Assim, considerar com base no materialismo a responsabilidade individual é afirmar e negá-la simultaneamente: os indivíduos ainda não podem assumir plenamente os seus atos quer por condições sociais, quer por condições psíquicas, mas isso não significa que não tenham opções pelas quais possam se responsabilizar e ser responsabilizados, entre elas evitar o crime.

Foucault (1987) mostra o momento de passagem entre a compreensão do crime devido a condições circunstanciais e o seu entendimento como fruto de fatores inerentes ao indivíduo – psíquicos e/ou educacionais. Não são mais as condições concretas as responsáveis pelo crime: o indivíduo é responsável pelo crime antes de cometê-lo. Segundo Freud (1975), o crime permite aliviar a culpa; a intenção do crime gera a culpa, a sua realização alivia. Esse entendimento, no entanto, em vez de atribuir a responsabilidade ao indivíduo pode ser utilizado como uma forma de compreensão que retira a intenção (consciente) e permite atenuar o delito: ‘ele não sabia o que fazia’.

Os legalistas, por sua vez, defendem a exigência do cumprimento das leis sem se perguntarem se os indivíduos têm condições de cumpri-las. Foi Freud (1986) também que fez a crítica contundente a essa posição e à cultura de uma forma geral, ao mostrar que os indivíduos passam a ser hostis à cultura, uma vez que os sacrifícios exigidos não são compensados. Em ‘Futuro de uma ilusão’, Freud (1978) defende que se os homens aprendessem desde crianças a perceber o valor que a cultura tem para a sua vida, não a agrediriam. Se essa discussão se aplica quando não há muitas dúvidas de se houve ou não crime, ela se acirra mais quando, como dito antes, os agentes são crianças ou adolescentes e se a infração for considerada, por alguns, como algo ‘natural’, como brincadeira infantil, como ocorre, por vezes, com o *bullying*.

Voltando às duas hipóteses enunciadas por Fante (2005) em relação às causas do *bullying* – família violenta e insegurança do aluno –, em relação à primeira cabe mencionar a discussão de Horkheimer e Adorno (1973) sobre a forma contemporânea de autoridade, que diferentemente da de outrora não é mais, prioritária e predominantemente, calcada na força, mas na ameaça – sutil ou não de abandono – o que fortalece a sua segunda hipótese: se a ameaça de sermos excluídos a todo o momento aumentou, a necessidade de fazer parte, ser aceito no grupo – ainda que por meio de imposição – é cada vez maior; isso não retira a importância de se estar atento à violência física da família sobre seus filhos na tentativa de explicação da ocorrência do *bullying*, mas fortalece a outra hipótese.

Não foi, segundo esses autores, o poder paterno que deu base ao fascismo, mas o declínio da autoridade. O enfraquecimento da autoridade retirou as referências necessárias para que os indivíduos buscassem seus caminhos na vida, e aqueles que trazem essas referências ocupam o lugar do pai. Em relação ao declínio da autoridade paterna, dizem os autores:

A efetiva debilidade do pai na sociedade, que tem sua origem na redução da esfera da concorrência e da livre iniciativa, penetra assim até as células mais profundas do equilíbrio psíquico-moral; a criança já não pode identificar-se totalmente com o pai, não pode fazer a interiorização das exigências impostas pela família que, apesar de seus aspectos repressivos, contribuía de uma forma decisiva para a formação do indivíduo autônomo. (p. 144)

Se a consciência moral é cada vez mais obstada em sua formação, a autonomia não pode surgir e, dessa maneira, a possibilidade de se agir racionalmente e controlar as ações individuais destrutivas, presentes do bullying e na discriminação aos alunos em situação de inclusão, se torna cada vez mais difícil.

Tendo em vista o que foi discutido neste ensaio, cabe propor estudos empíricos que confirmem ou não a determinação dos fatores aqui explicitados sobre o bullying – a hierarquia escolar, o autoritarismo e a ausência de autonomia (ou de consciência). Obviamente, esses fatores não devem ser limitados aos indivíduos e suas famílias, mas refletidos em relação aos conflitos existentes nesta sociedade e as consequentes implicações individuais. Caberia também verificar empiricamente se as propostas de educação inclusiva, nas escolas que a adotam, não contêm o combate ao *bullying* e se o novo alunado, possibilitado por ela, pode ser ou não um novo alvo desse tipo de violência, apesar de este tipo de educação lhe ser contrário.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor W. (1991). De la relación entre sociología y psicología. Em Adorno, Theodor W. *Actualidad de la filosofía* (José Luis Arantegui Tamayo, trad.). Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 135-204. (Trabalho original publicado em 1955)
- Adorno, Theodor W. (1995a). *Educação e Emancipação* (Wolfgang Leo Maar, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967)
- Adorno, Theodor W. (1995b). Sobre sujeito e objeto. Em Theodor W. Adorno. *Palavras e sinais* (Maria Helena Ruschel, trad., pp. 181-201). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1969).
- Adorno, Theodor W. (2004). Teoría de la pseudocultura Em Adorno Theodor W. *Escritos Sociológicos I*, obra completa 8 (Agustín González Ruiz, trad., pp. 39-78). Madri: Akal. (Trabalho original publicado em 1959).
- Adorno, Theodor W. (2009). *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1965).
- Adorno, Theodor W., Frenkel-Brunswik, Else., Levinson, Daniel J., & Sanford, R. Nevitt (Eds.). (1965). *La personalidad autoritaria* (D. Cimpler & A. Cymler, trad.). Buenos Aires, Argentina: Proycción. (Trabalho original publicado em 1950).
- Ainscow, Mel. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade Em Mel Ainscow, Gordon Porter, & Margaret Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, Deborah C., & Zuin, Antonio A. S. (2008, janeiro). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 16-32.
- Arendt, Hannah. (1978). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Batista, Marcus W., & Enumo, Sonia R. F. (2004, janeiro/fevereiro). Inclusão Escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 101-111.
- Bleichmar, Silvia. (2008). *Violência Social – violência escolar: de La puesta de limites a La construcción de legalidades*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Carvalho, José S. F. (1999). Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. Em J. G. Aquino (Org.), *Autoridade e Autonomia* (pp. 49-70). São Paulo: Summus.
- Crochik, José L. (2004). Manifestações de Preconceito em relação às etnias e aos deficientes. *Boletim de Psicologia*, 53(118), 89-108, São Paulo.
- Crochik, José L. (2005). Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(3), 309-319.
- Crochik, José L., Casco, Ricardo, Ceron, Mariane, & Catanzaro, Fabiana O. (2009a). Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26, 123-132.
- Crochik, José L., Freller, Cintia, Dias, Marian A. L. e, Feffermann, Marisa, Nascimento, Rafael B., & Casco, Ricardo. (2009b). Atitudes de professores em Relação à Educação Inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 40-59, Brasília.

- Fante, Cleo. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- Freire, Isabel, Veiga Simão, Ana, & Ferreira, Ana. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Freud, Sigmund. (1943). *La Moral Sexual “Cultural” y La Nerviosidad Moderna* (pp. 31-55). Buenos Aires: Americana. (Obras Completas de Freud; trabalho original publicado em 1908).
- Freud, Sigmund. (1975). *O Ego e O ID*. Pequena Coleção das Obras de Freud. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1923).
- Freud, Sigmund. (1978). O Futuro de uma Ilusão. Em *Textos Escolhidos, Freud*. (pp. 85-128). São Paulo, Abril Cultural, 1927. (Os Pensadores, Trabalho original publicado em 1927).
- Freud, Sigmund. (1986). El malestar en la cultura. Em Nestor A. Braunstein (Org.), *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud* (José Luis Etcheverry, trad., pp. 22-116). México: Siglo Veintiuno. (Trabalho original publicado em 1930).
- Freud, Sigmund. (1993). Psicología de las masas y análisis del yo. Em Sigmund Freud. *Obras completas*, v. 18, 5. reimpressão. (José Luis Etcheverry, trad., pp. 63-136). Argentina: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1921).
- Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Grossi, Patrícia K., & Santos, Andréia M. (2009). Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), Braga.
- Horkheimer, Max, & Adorno, Theodor W. (1973). *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix.
- Horkheimer, Max., & Adorno, Theodor W. (1985). *Dialética do Esclarecimento* (Guido Antonio de Almeida, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1947).
- INEP/MEC. (2009). *Censo Educacional*. Acessado em: 12 de janeiro de 2011, de: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/arquivo10.htm>>.
- Kant, Immanuel. (1980). Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Em *Textos Seleccionados Kant* (pp. 101-163). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores). (Trabalho original publicado em 1785).
- Kant, Immanuel. (1992). *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Marcuse, Herbert. (1981). *Eros e Civilização* (Álvaro Cabral, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1955).
- Marx, Karl. (1984). *O capital: crítica da economia política* (Livro I, v. 1.). São Paulo: Difel,
- Meertens, R.W., & Pettigrew, T. F. (1999). Será o racismo subtil mesmo racismo? Em Jorge Vala (Org.), *Novos Racismos: Perspectivas Comparativas* (pp. 11-29). Oeiras: Celta.
- Melero, Miguel López. (2006). Escolas inclusivas: o projeto Roma Ponto de Vista: *Revista de Educação e Processos Inclusivos*, vol. 8.
- Monteiro, Maria B., & Castro, Paula. (1997). *Cada cabeça sua sentença*. Oeira: Celta.
- Pacheco, José, Eggertsdóttir, Rosa, & Marinósson, Gretar L. (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed.

- Paula, Fraulein V., & D'Aura-Tardeli, Denise. (Org.). (2009). *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Plan. (2010). *Bullying Escolar no Brasil*. Acessado em: 12 de janeiro de 2011, de: <[www.aprendersemedo.org.br/docs/pesquisa\\_plan\\_relatorio\\_final.pdf](http://www.aprendersemedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf)>.
- Pinheiro, Fernanda M. F., & Willians, Lúcia C. de A. (2009, setembro/dezembro). Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 995-1018, São Paulo.
- Vivarta, Veet. (2003). *Mídia e Diversidade*. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil.
- Vieira, Camila M., & Denari, Fátima E. (2007, janeiro/junho). O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. *Educação e Contemporaneidade*, 16(27), 31-40.
- Veiga Simão, Ana M., Freire, Isabel, & Ferreira, Ana. (2004). Maus-tratos entre pares na escola – um estudo contextualizado. *Actas do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas*, realizado em Brasília, Brasil em 28 e 29 de Abril de 2004, patrocinado pela UNESCO, pelo Observatório de Violências nas Escolas e pela Universidade Católica de Brasília, (publicado em CD-ROM: 18076165 ISSN).
- Voors, William. (2006). *Bullying: El acoso escolar*. Buenos Aires: Oniro.

- Recebido em 05/02/2011.
- Revisado em 27/04/2011.
- Aceito em 14/05/2011.