



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Autores e alvos da agressão: um estudo da violência escolar em escolas públicas e particulares de Campo Grande/MS

Branca Maria de Meneses
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
brancameneses@yahoo.com.br

Dulce Regina dos Santos Pedrossian
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
drsp@terra.com.br

Rejane de Aquino Souza
Universidade de São Paulo
rejane.aquino-souza@ufms.br

Rayane de Sousa Matos da Costa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
rayaneesmc@gmail.com

Angelo Luiz Ferro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
angelusferro@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento *Violência escolar*: discriminação, *bullying* e responsabilidade, que tem como pressuposto teórico-metodológico a teoria crítica da sociedade. Os participantes do estudo foram 393 alunos (205 de três escolas públicas municipais e 188 de três particulares) do nono ano do ensino fundamental do município de Campo Grande (MS). O instrumento empregado na coleta de dados foi a Escala de Identificação de *Bullying* (Escala B). O objetivo consistiu em analisar as indicações dos alunos em relação a aspectos da violência escolar: características dos autores e dos alvos da violência; motivos que levam a ser autor de agressão; e sentimentos dos autores e dos alvos da agressão. Dos resultados quanto às características dos autores: fortes, magros, populares, bons esportistas e com más notas; e dos alvos: fracos, gordos, impopulares, maus esportistas e com boas notas. Os motivos se referem a não ter o que fazer, falta de respeito e não ter limites. Quanto aos sentimentos dos autores: covardia, ódio e como não perdedor; e dos alvos: ódio, desejo de vingança, tristeza, inferioridade e desconsiderado/insignificante. Portanto, o estudo sobre a violência escolar a partir dos autores e alvos da agressão evidenciam as dimensões ideológicas e psicológicas implicadas nas relações sociais e que colocam à mostra a cruel e contraditória realidade frente à violência escolar. Não se pode negligenciar que a repetição compulsiva dos atos de violência acaba por levar alunos e professores a se acomodarem diante de sua existência, a se tornarem indiferentes frente à barbárie.

Palavras-chave: Violência escolar; Autores da agressão; Alvos da agressão.



Authors and targets of aggression: a study about school violence in private and public schools of Campo Grande/MS

ABSTRACT

This paper presents results from the developing research “*School violence: discrimination, bullying and responsibility*”, that has the society’s critical theory as presupposition theoretical-methodological. The participants of the study were 393 students (205 from three public schools and 188 from three private schools) of the ninth grade of elementary school from Campo Grande, MS. The instrument used in the collected data was the Identification Scale of Bullying (Scale B). The purpose of this paper was to analyze indications of the students related to aspects of school violence: characteristics of the authors and targets of violence; reasons leading aggression; and, feelings from authors and targets of aggression. Results regarding characteristics of the authors: strong, thin, popular, great sportsman and with bad grades; and of the targets: weak, fat, unpopular, bad sportsman and with great grades. The reasons of the violence refer to not have what to do, lack of respect and having no limits. Regarding the feelings of the authors: cowardice, hate and how to not be a loser; and of the targets: hate, wish of revenge, sadness, inferiority and disregarded/insignificant. Therefore, the study of school violence based on the authors and targets of violence shows the ideological and psychological dimensions involved in social relationships and expose the cruel and contradictory reality in the face of the school violence. A fact that cannot be neglected is that the compulsive repetition of acts of violence ends up leading students and teachers to settle in front of their existence and become indifferent in the face of barbarism.

Keywords: School violence; Authors of violence; Targets of violence.

Introdução

Neste escrito, são apresentados resultados parciais da pesquisa empírica em andamento *Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade* (CROCHÍK, 2014), que tem como pressuposto teórico-metodológico a teoria crítica da sociedade. De início, ao se distinguir e reconhecer o potencial da arte como crítica da sociedade, a discussão inicia-se com uma breve análise da obra de arte *Los caprichos*, do pintor e gravador espanhol Francisco de Goya, pois, como afirma Marcuse (1977, p. 39), “A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo”. Pretende-se chamar a atenção para dois aspectos compreendidos como relevantes: Goya não só denunciou a violência de seu tempo histórico, como também questionou a capacidade de pensar sobre o que estava acontecendo com a sociedade que anunciava a lucidez da razão. Ao se fazer uma comparação com a situação atual, os tempos diferem-se, mas elementos da realidade por ele retratada ainda se fazem presentes na sociedade atual. A frase *O sono da razão produz monstros*, revelada em conjunto em uma de suas gravuras da referida série *Los caprichos*, evidencia a emblemática



expressão do significado de sua obra. A legenda da imagem foi grafada pelo próprio Goya e “o termo sonho [*sueño*] em espanhol, possui um sentido duplo, o de *sono* e o de *sonho*, o que autoriza uma dupla interpretação dessa frase”, segundo o filósofo e linguista franco-búlgaro Todorov (2014, p. 48), no seu livro, *Goya à sombra das Luzes*. Nessa obra, ele biografa a vida do pintor aragonês, e, de seu ponto de vista, Goya era um dos pensadores mais profundos de sua época, pois compreendia que razão e imaginação, reflexão e inconsciente, não eram nem um pouco incompatíveis (TODOROV, 2014).

A manifestação da razão do pintor e pensador liberal que foi Goya, mesmo ao ser considerado um dos prediletos da corte espanhola, levou-o a refletir sobre a condição humana na sociedade de sua época. Criticou a sociedade clerical, a nobreza parasitária, a existência da mendicância, os horrores da guerra, e os retratou em suas obras:

Os atos de violência ocupam sempre um grande espaço em sua obra: ele não se cansa de nos mostrar as manifestações dessa tendência humana, obrigando-nos a nos interrogarmos sobre as raízes dela, como ele mesmo devia fazer. Algumas formas da violência são codificadas: por exemplo, a prisão, a tortura legal, a brutalidade dos policiais ou ainda os duelos. Outras são o feito das circunstâncias, como as mortes em consequência da fome generalizada ou os feridos de guerra; outras ainda decorrem dos costumes próprios dos selvagens. Não menos impressionantes são os desenhos que mostram uma violência desprovida de qualquer outra razão além das irresistíveis pulsões oriundas do interior do indivíduo. É o caso dos atos de pilhagem ou das brigas entre homens, que podem acabar em homicídio ou, mais cruelmente ainda, numa tortura destinada a matar lentamente, como no desenho C32 (GW 1270), legendado: Que vingança horrível! (TODOROV, 2014, p. 65).

Como facilmente se constata nesse excerto, o que está na base para o entendimento das atitudes dos indivíduos, por conta da crueldade presente nas relações sociais, dos atos de violência, da fome, das pulsões provenientes do interior do indivíduo, é a relação indivíduo, cultura e sociedade:

[...] o indivíduo como mediação social é necessário para que a cultura não se reproduza infinitamente tal como ocorre em comunidades de insetos. Neste sentido, o indivíduo autônomo é o antídoto ao fascismo, que se caracteriza, entre outros elementos, pela submissão dos interesses individuais aos do Estado, da Pátria, da Sociedade (CROCHÍK, 2001, p.2).

A razão desperta e vigilante teria a clareza de que a vida se modifica com o tempo, e que o ato de conhecer e o conhecimento, ao estabelecerem a relação com o passado, devem dar um salto para além da sucessão cronológica, salto livre da dominação, conforme Benjamin (1984). Por isso, ao justapor “fragmentos de pensamento, do mesmo modo que o mosaico justapõe fragmentos e imagens” (BENJAMIN, 1984, p. 22), pode-se ver a história da sociedade montada com os cacos que compuseram o mosaico da violência. O despertar da razão brotou assombros. A razão do iluminismo buscou substituir o mito pela ciência,



contudo, essa não cumpriu o propósito, pois no processo histórico dever-se-ia ter rompido com os mitos, com o positivismo, com a violência imposta pelos dogmas e com a desrazão que reconcilia violência e determinação social.

A ciência virou dogma, objetivou ser a verdade arbitrária: elegeu-se contra a irracionalidade e passou a proclamar seus axiomas básicos, tudo devia ser medido e experimentado, observa Horkheimer (2002, p. 83):

As ideias que não se encaixam na lógica simbólica não têm sentido. Se a ciência se coloca como autoridade que se ergue com firmeza contra o obscurantismo – e ao reclamarem isso os positivistas continuam a grande tradição do humanismo e do iluminismo – os filósofos devem estabelecer um critério para a natureza da verdadeira ciência. A filosofia deve formular o conceito de ciência de um modo que expresse a resistência humana ao retorno da mitologia e a loucura, em vez de favorecer tal retorno através da formalização da ciência e adaptação destas às exigências da existência da prática.

Associada à concepção da ciência como dogma, Crochík (1994), ao interpretar Horkheimer e Adorno, afirma que desrazão pode ser explicada com o aparecimento do indivíduo moderno, ao ser levado a se afastar de seus interesses racionais e procurar dar racionalidade a uma sociedade que traz a desrazão no seu fundamento. Ao procurar a liberdade em si próprio, o mundo é um outro, que para servir ao indivíduo deve se transformar no mesmo, isto é, ser dotado da racionalidade humana com vistas a ser dominado. Todavia, nesse movimento, se nega a própria dominação decorrente da necessidade da conservação dos interesses prevalecentes – o indivíduo colocado na condição do senhor, esquece seu lugar de servo:

Contudo, se o mundo da materialidade deve se manter intocável, enquanto relação de poder, os homens devem ser convencidos de seu poder sobre ele e, assim, a essência da consciência burguesa pode se exprimir: basta colocar as ideias em ordem para que o mundo fique ordenado (CROCHÍK, 1994, p. 176).

Não se pode negligenciar as contradições da sociedade, seus membros pertencem a diferentes classes sociais, possuem interesses divergentes, o que os leva volta e meia ao confronto. Todavia a violência não acontece apenas entre os membros das classes sociais existentes. Se, para Freud, é algo intrínseco ao indivíduo como expressão da pulsão de morte, ou seja, há uma disposição que o leva a querer suprimir toda tensão existente – dentro e fora – que elucidaria a agressividade direcionada a si próprio e aos outros, para Marcuse, ao examinar a argumentação freudiana, afirma que uma sociedade que propicie menos tensão, terá menos a expressão da pulsão da morte, isto é, a violência (CROCHÍK, 2012).

Não à toa, a questão da adaptação de *per se* passa a ser algo cultivado e as



condições sociais tendem a ser conservadas. Todavia, tal qual a violência denunciada por Goya, o estudo do fenômeno do *bullying*, tipo de violência presente nas escolas, propicia elementos para a compreensão das contradições sociais, da desrazão que tem feito parte da história da vida humana e das implicações no processo de formação e de educação do indivíduo. Crochík (2019), a partir de estudos de Cano-Echeverri e Vargas-Gonzalez; Chaves e Souza; Fante; Pinheiro e Willians, sublinha que o *bullying* escolar tem sido conceituado como hostilidade de um estudante mais forte ou mais velho, ou grupo de estudantes, com frequência e intencionalmente, dirigida a um mesmo estudante, que não consegue reagir de modo suficiente para evitar a agressão, o que pode gerar várias consequências em quem sofre, desde uma acentuada angústia até o suicídio ou assassinato. O autor destaca que os sujeitos envolvidos – professores, alunos e pais – possuem dificuldades de distinguir entre *bullying* e mau trato e por isso conjecturam que a presença do fenômeno deva ser maior do que a verificada (CROCHÍK, 2012), bem como evidencia que o *bullying* difere de outros modos de agressão porque é repetido sistematicamente nas relações interpessoais, com assimetria de poder entre vítima e agressor (CROCHÍK, 2019).

Portanto, a lógica predominante no processo de educação do indivíduo no cotidiano das escolas ainda tem sido grafada com a crueldade da violência manifestada nas atitudes do *bullying* e de outras formas de discriminação. Violências essas que levam à cegueira da capacidade de entender as contradições da sociedade e a dimensão do que significam no dia a dia nas escolas. Frente a essas ponderações, cabe a defesa da imperativa necessidade da reflexão crítica sobre a educação e, assim, ajuizar o que tem significado o processo de formação do indivíduo eivado de dogmas, de superstições, de preconceitos e do pragmatismo das ciências decorrentes de avanços tecnológicos consagrados no desenvolvimento das forças produtivas, mas também no aumento das forças de dominação: a violência reproduzida nas relações sociais.

A competição presente na sociedade estimula a violência. Becker fez a seguinte observação no seu diálogo com Adorno (1995, p. 161): “A competição entre indivíduos e grupos, conscientemente promovida por muitos professores e em muitas escolas, é considerada no mundo inteiro e em sistemas políticos bem diversos como princípio pedagógico particularmente saudável”. Adorno (1995, p. 161) compartilha inteiramente do ponto de vista de Becker e afirma que “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana”. E, nesse sentido, ele diz ser preciso “desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie [...] a motivação desregrada da competitividade encerra algo de desumano” (ADORNO, 1995, p. 162). Enfatiza que:



Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. [...] é preciso haver clareza de que até hoje ainda não despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura. E que somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto (ADORNO, 1995, p. 165-166).

Ao ser normalizada a violência, se regularizam os afetos e os sentimentos, sobretudo o medo. De acordo com Franciscatti (2002), a partir das contribuições de Adorno, o medo é decorrente da perspectiva de se diferenciar da realidade indiferenciada, e é o que tem responsabilidade sobre os mecanismos de defesa existentes. São dois os tipos de medo: um que orienta para a vida, para a autoconservação, e é considerado como mais antigo, de ter sua existência física colocada em perigo diante dos riscos de uma natureza não conhecida. Outro mais novo, internalizado pelos indivíduos e transformado em segunda natureza, sentido por conta da ameaça de não mais fazer parte da realidade social que deveria proteger seus componentes da ameaça inicial da natureza.

Quanto à autoconservação, vale ampliar esse conceito por meio do que afirma Horkheimer (2002): os meios da cultura de massa avigoram as coações sociais sobre a individualidade, e impede todas as possibilidades de que o indivíduo se conserve de alguma forma por conta dos mecanismos pulverizadores da realidade estabelecida. Não por acaso, Crochík (1997, p. 50) afirma:

A cultura calcada na autoconservação, ou seja, na necessidade de dominação da natureza (que envolve a própria natureza humana) estabelece os seus valores, entre os quais a força – para enfrentar a natureza; a inteligência – voltada para a ação eficaz; a saúde física e psíquica – para controlar o corpo e as suas vontades; e, finalmente, elege o tipo ideal, que, obviamente, nenhum indivíduo atinge, embora não consiga desistir de tentar.

Na prática do *bullying*, onde se percebe os incentivos de autoconservação, o medo, as atitudes de insegurança e a falta de afeto podem despertar no agressor a vontade de vingar no outro o que lhe faz falta à vida. Por seu lado, a vítima, ao se apropriar de sentimentos de fraqueza, reproduz o que ameaça o agressor. Portanto, a condição de frieza dos indivíduos reside na falência da individualidade, na dificuldade de identificação e de estabelecimento de laços sociais, e, por conseguinte, dificulta a capacidade de ter compaixão, de amar e de ser generoso. Todavia, não se pode negligenciar que tais disposições devem ser relacionadas com sua base social: “A compaixão permite visualizar o universal a ser estabelecido – o direito de todos à vida sem humilhação –, e serve também



para manter essa humilhação, uma vez que se reconhece o sofrimento, não critica o que o gera” (CROCHÍK, 2001, p. 5).

O individualismo extremo faz parte da sociedade da equivalência e estandardizada pela lógica da dominação assente à ideologia da sociedade administrada. Com isso, se formalizam as condições psicossociais para que a violência e a barbárie se perpetuem, e, frente a essa realidade, se faz imperativo denunciar suas manifestações. O silêncio, em face ao terror existente e à frieza crescente, não somente evidencia a cegueira da razão, como entremostra igualmente uma aquiescência às atitudes de violência, um ajustamento às condições dadas. Não calar seria uma demonstração de atitudes de afeto, de respeito ao outro, de possibilitar e apreciar a capacidade de autorreflexão crítica frente às atitudes irracionais, e, assim, não aceitar a existência da barbárie. “Se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos” (ADORNO, 1995, p. 135).

É a dominação social em vez da solidariedade que se sedimenta nos modos do pensamento. Quanto mais a sociedade progride tecnicamente, o custo da dominação incide não apenas na alienação dos indivíduos com referência aos objetos dominados, mas também na coisificação do espírito que inclui as relações de cada indivíduo consigo próprio a ponto de se diferenciarem cada vez menos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Por conseguinte, com a coisificação do espírito, o pensar passa a ser desprovido de conteúdos e o indivíduo se torna desmotivado, submisso a práticas educativas mecânicas e imediatas, de modo que os interesses em aprender e de ter experiências com o outro se perdem.

Nos termos de Franciscatti (2002), preponderam os interesses da ideologia – compreendida como justificação da desigualdade e da dominação – e a verdadeira ciência, que se almeja crítica, é postergada. As ciências passam a ser limitadas a puras técnicas e os cientistas a fabricantes de tecnologia com a finalidade de aplicações imediata e lucrativa. A autora chama a atenção para o seguinte:

A preocupação e o cuidado com a produção de um conhecimento crítico devem estar contidos na atividade dos cientistas sociais. Por isso é fundamental pesquisar como a violência é abordada pelo conjunto das ciências sociais, mais especificamente neste caso, como a psicologia inscreve sua contribuição em seu próprio campo. Trazer a crítica à psicologia e seu objeto de estudo também expõe, de maneira mais ampla, os problemas da organização do trabalho científico, em que a divisão dos campos das ciências acaba ocultando o objeto que se quer estudar (FRANCISCATTI, 2002, p. 126).

Ao considerar o que foi desenvolvido, o objetivo deste artigo consiste em analisar as



indicações dos participantes – estudantes do nono ano do ensino fundamental – em relação a alguns aspectos da violência escolar, especificamente, quanto: a) às características dos autores e dos alvos da violência; b) aos motivos que levam a ser autor de agressão; e c) aos sentimentos dos autores e dos alvos da agressão.

As discussões, a seguir, pautam-se nos procedimentos do estudo.

Método

Em uma sociedade eternizada de padrões, que tem tornado os indivíduos impotentes, os métodos desindividualizados ou padronizados constituem uma expressão da condição concreta como uma ferramenta adequada para compreender e descrever (HORKHEIMER; ADORNO, 1973). Contudo, o método empregado – que abrangeu elementos quantitativos e qualitativos de análise –, não consistiu unicamente em um conjunto de procedimentos realizados, mas assumiu um caráter amplo à medida que objetivou reconhecer nos sujeitos do estudo as marcas da sociedade. Nesse sentido, não implicou reduzir os fenômenos sociais à consciência dos indivíduos, mas procurou a mediação entre eles, e, por conseguinte, questionadas as indicações dos sujeitos do estudo em face das condições objetivas que fazem parte de suas vidas.

Sujeitos

Participaram como sujeitos do estudo 393 alunos do nono ano do ensino fundamental do município de Campo Grande (MS). Dentre esses, 205 estudam em três escolas públicas municipais e 188 em três escolas particulares, com média de 14 anos de idade. Nas escolas públicas a amostra foi composta por 103 alunos do sexo feminino (50,24%) e 102 do sexo masculino (49,76%). Desse grupo, 145 declararam-se religiosos (71%) e 60 não religiosos (29%), e a média de tempo matriculado na instituição foi de 6 anos (DP = 38,66). Nas escolas particulares, 93 dos alunos eram do sexo feminino (49%) e 95 do sexo masculino (51%); 145 sujeitos declararam-se religiosos (77%) e 43 não religiosos (23%), e a média de tempo matriculado na escola foi de 4 anos (DP = 40,61).

As escolas públicas localizam-se em três regiões distintas de Campo Grande (MS), a saber: Prosa, Segredo e Centro. Quanto às escolas particulares, duas encontram-se na região Centro e outra na Prosa. O nível socioeconômico médio dos sujeitos da pesquisa foi



avaliado conforme o Critério de Classificação Econômica do Brasil (CCEB) proposto pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2008)¹, e correspondeu a 26 pontos (DP = 5,37) nas escolas públicas, o que os classifica na classe B2; e 33 pontos (DP = 5,28) nas escolas particulares, o que os classifica na classe B1.

Instrumentos, procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos

O instrumento empregado na coleta de dados foi a Escala de Identificação de *Bullying* (Escala B) elaborada para a obtenção de informações sobre a auto-observação no que se refere ao *bullying*, a partir das indicações dos participantes – os autores e os alvos dessa violência (CROCHÍK, 2014). Porém, foram demarcadas para a presente discussão somente as questões da referida Escala relacionadas à caracterização da violência escolar, isto é, foi delimitado o uso de variáveis relacionadas aos maus tratos, em geral, sem especificações quanto ao *bullying*. No entanto, as variáveis em questão, quando manifestadas de maneira repetida pelo autor na direção de um mesmo alvo e com a intenção de dominá-lo, referem-se ao *bullying*. Não se objetiva, todavia, neste artigo, o destaque para a frequência ou para outros elementos que apontam tal fenômeno – que seria possível identificar a partir do uso associado de outras variáveis da mesma Escala –, mas sim apenas para a perspectiva dos participantes por meio de suas indicações, ora enfatizadas: características dos autores e dos alvos da violência escolar; motivos que levam a ser autor de agressão; e sentimentos dos autores e dos alvos da agressão.

Foram tomados todos os cuidados éticos no que se refere à coleta de dados, como a garantia do anonimato dos alunos e de suas escolas; as explicações gerais da pesquisa quanto aos objetivos e procedimentos de aplicação do instrumento, apreciação dos dados e apresentação dos resultados. Para a análise quantitativa, especificamente, foi verificada a frequência de respostas dos participantes às variáveis da mencionada Escala (vide Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 que seguem), e o cálculo estatístico foi estabelecido por meio de porcentagem. Cabe direcionar, então, a atenção para os resultados e as discussões dos dados coletados.

Resultados e discussões

Os resultados apresentados a seguir buscam desvelar aspectos concernentes à

¹ Em conformidade com a orientação do projeto de pesquisa *Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade* (CROCHÍK, 2014).



violência escolar, especificamente no que se refere às características dos autores e dos alvos dessa violência, os motivos que levam à autoria e os sentimentos dos praticantes e das vítimas de agressão.

Como se pode verificar nos dados da Tabela 1, as principais características dos autores da agressão indicadas pelos participantes tanto de escolas públicas quanto de particulares foram: ser popular, tirar más notas, ser bom(boa) esportista, ser forte, ser magro(a).

Tabela 1 – Características dos autores da agressão segundo os participantes

| Características | Escolas Públicas | | Escolas Particulares | |
|-------------------------|------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Frequência | Porcentagem | Frequência | Porcentagem |
| Gordo(a) | 35 | 17% | 49 | 26% |
| Magro(a) | 108 | 53% | 104 | 55% |
| Forte | 120 | 59% | 115 | 61% |
| Fraco(a) | 33 | 16% | 33 | 18% |
| Usa óculos | 38 | 19% | 38 | 20% |
| Boas notas | 51 | 25% | 42 | 22% |
| Más notas | 107 | 52% | 111 | 59% |
| Bom(Boa) esportista | 98 | 48% | 94 | 50% |
| Mau(Má) esportista | 37 | 18% | 35 | 19% |
| Popular | 109 | 53% | 119 | 63% |
| Impopular | 37 | 18% | 37 | 20% |
| Afeminado/Masculinizada | 29 | 14% | 24 | 13% |
| Com deficiência | 6 | 3% | 7 | 4% |
| Negro(a) | 34 | 17% | 31 | 16% |

Fonte: Resultados obtidos pela Escala B (instrumento da pesquisa).

Os atributos mais pontuados dos autores da agressão (Tabela 1) guardam relação com a hierarquia não oficial – ser bom em práticas esportistas, ser forte e ser popular. Nos termos de Adorno (1995), a hierarquia escolar não oficial, como reprodução da cultura e de valores sociais, diz respeito ao fato de que ser bom esportista está intrinsecamente ligado a ser forte e a ter popularidade no ambiente escolar. Não por acaso, o aparato da indústria cultural dissemina que os bons esportistas sejam fortes e mais desejados, e, desse modo, representam os protótipos ideais dos estudantes a serem seguidos. Não só a regressão psíquica pode favorecer a adaptação cega aos padrões sociais, como também a luta para se adequar a tais modelos pode propiciar atitudes irracionais em relação ao outro. Conforme Horkheimer e Adorno (1985, p.141-142), “na medida em que agridem cegamente



e cegamente se defendem, perseguidores e vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto. [...] A cegueira alcança tudo, porque nada compreende”.

De acordo com os dados da tabela que segue, as principais características dos alvos da agressão conforme indicação dos participantes tanto de escolas públicas quanto de particulares foram: ser impopular, ter boas notas, ser mau(má) esportista, ser gordo(a), ser fraco(a), ser magro(a), dado esse presente somente nas escolas públicas.

Tabela 2 – Características dos alvos da agressão segundo os participantes

| Características | Escolas Públicas | | Escolas Particulares | |
|-------------------------|------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Frequência | Porcentagem | Frequência | Porcentagem |
| Gordo(a) | 103 | 50% | 122 | 65% |
| Magro(a) | 89 | 43% | 70 | 37% |
| Forte | 24 | 12% | 30 | 16% |
| Fraco(a) | 129 | 63% | 103 | 55% |
| Usa óculos | 80 | 39% | 81 | 43% |
| Boas notas | 118 | 58% | 94 | 50% |
| Más notas | 43 | 21% | 59 | 31% |
| Bom(Boa) esportista | 35 | 17% | 45 | 24% |
| Mau(Má) esportista | 89 | 43% | 91 | 48% |
| Popular | 25 | 12% | 29 | 15% |
| Impopular | 111 | 54% | 125 | 66% |
| Afeminado/Masculinizada | 60 | 29% | 84 | 45% |
| Com deficiência | 60 | 29% | 63 | 34% |
| Negro(a) | 65 | 32% | 78 | 42% |

Fonte: Resultados obtidos pela Escala B (instrumento da pesquisa).

Do mesmo modo que na Tabela 1, na Tabela 2 pode-se observar tanto nas escolas públicas quanto nas particulares a existência da dupla hierarquia, descrita por Adorno (1995), alicerçada no modelo binário corporificado nos dualismos ser/não ser competente, ser forte/ser fraco, entre outros. Portanto, ao se referir às duas tabelas, foram identificados os agressores como fisicamente fortes, com bom desempenho nas atividades corporais e com baixo desempenho escolar. Em contrapartida, as vítimas foram caracterizadas como fracas, com baixo desempenho nas atividades corporais e com bom desempenho escolar. Os resultados confirmam os apresentados por Crochick e Crochick (2017) de que os alunos com mais habilidades físicas e com baixo rendimento escolar tendem a ter atitudes agressivas em relação aos alunos com melhores notas e piores habilidades físicas.



Valores heteronômicos difundidos na sociedade pelo aparato da cultura de massa, como a importância de ser popular e a preocupação acentuada com a estética, também foram associados à violência escolar, conforme resultados das Tabelas 1 e 2. Possivelmente, os alunos indicados como agressores buscam se adaptar aos padrões de estética (magreza) e de reconhecimento social (popularidade) que são disseminados pela sociedade. Dessa maneira, discriminam os que destoam (gordo e impopular) desses modelos. Cabe destacar que a magreza foi considerada pelos alunos das escolas públicas como característica de vítimas de violência escolar. Esse dado leva ao entendimento de que o magro, nesse caso, também fica fora do padrão social estabelecido. A constituição do magérrimo, inclusive, pode estar associada à concepção de condições precárias de vida ou de baixo poder aquisitivo. Daí a discriminação que resulta em agressão, pois, ao não estar dentro dos padrões estéticos sociais esperados – que determina força (corpo musculoso e definido) –, bem como ao não pertencimento a uma determinada classe social, o indivíduo sofre agressões daqueles que estão inseridos nos padrões preconizados pela sociedade. Contudo, o sujeito pode passar de vítima a agressor, e reproduzir a violência sofrida por ele.

Associado a isso, Freud (1996) assinala que o ego pode projetar no mundo exterior aquilo que rejeita em si, que é familiar para si, mas que pode ser percebido como algo estranho e perigoso. O jogo de palavras proposto pelo autor na língua alemã, *heimlich* (familiar) e *unheimlich* (não-familiar), apresenta uma duplicidade: aquilo que é familiar pode se tornar não-familiar, estranho. Nesse sentido, quando identificado algo de si no outro, agride-se esse outro pelo medo inconsciente de ser percebido ou de, também, sofrer agressão. O *unheimlich* não está propriamente no ato da agressão, mas naquilo que representa – por exemplo, a magreza – ao agressor e ao agredido. O estranho para um sujeito pode ser aquilo que o constitui intimamente, algo dele inapreensível pela consciência, mas que ele projeta como característica do outro, não sua. Desse modo, a projeção configura como um mecanismo de defesa de o sujeito tentar colocar para fora ou direcionar para o outro algo que não suporta na consciência.

O eu que projeta compulsivamente não pode projetar senão a própria infelicidade, cujos motivos se encontram dentro dele mesmo, mas dos quais se encontra separado em sua falta de reflexão. Por isso os produtos da falsa projeção, os esquemas estereotipados do pensamento e da realidade, são os mesmos da desgraça. Para o ego que se afunda no abismo de sua falta do sentido, os objetos tornam-se as alegorias de sua perdição encerrando o sentido de sua própria queda. Segundo a teoria psicanalítica, a projeção patológica consiste substancialmente na transferência para o objeto dos impulsos socialmente condenados do sujeito (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 158).



Assim, os agressores encontram no outro as características que lhe são estranhas à consciência para justificarem as agressões cometidas. Horkheimer e Adorno (1985, p. 154) postulam que “quem é escolhido para inimigo é percebido como inimigo. O distúrbio está na incapacidade de o sujeito discernir no material projetado entre o que provém dele e o que é alheio”. O indivíduo, portanto, precisa saber lidar com os conteúdos projetados – objetos de ira ou de críticas desmedidas – no sentido de conseguir perceber o que é seu ou alheio a si. Isso porque “o ego idêntico é o produto constante mais tardio da projeção” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 155).

Quanto aos principais motivos que levam alguém a ser autor de agressão conforme indicação dos participantes tanto no que se refere às escolas públicas quanto particulares, foram: não ter o que fazer; falta de respeito; não ter limites, como pode ser verificado nos dados da Tabela 3.

Tabela 3 – Motivos que levam alguém a ser autor de agressão segundo os participantes

| Motivos | Escolas Públicas | | Escolas Particulares | |
|-------------------------------------|------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Frequência | Porcentagem | Frequência | Porcentagem |
| Carência afetiva/Insegurança | 36 | 18% | 39 | 21% |
| Não se enturmam/Não têm amigos | 23 | 11% | 16 | 9% |
| Não têm atenção em casa | 46 | 22% | 54 | 29% |
| Apanham muito em casa | 14 | 7% | 6 | 3% |
| Se consideram diferentes dos outros | 49 | 24% | 35 | 19% |
| Os outros não se defendem | 34 | 17% | 22 | 12% |
| Revidam a agressão que sofreram | 23 | 11% | 22 | 12% |
| São preconceituosos(as) | 64 | 31% | 51 | 27% |
| Não têm limites | 96 | 47% | 94 | 50% |
| Não têm o que fazer | 121 | 59% | 95 | 51% |
| Falta de respeito | 116 | 57% | 101 | 54% |



Fonte: Resultados obtidos pela Escala B (instrumento da pesquisa).

Interessante observar que os resultados da motivação à agressão são os mesmos tanto para as escolas públicas quanto particulares. Essa indicação, associada a não ter o que fazer, demonstra ser o ócio visto de forma negativa, assente à lógica da sociedade ao valorizar o seu caráter utilitário e funcional. Conforme Marcuse (2015, p. 43), a “produtividade mobiliza a civilização industrial como um todo, acima e além de qualquer indivíduo particular ou interesses de grupo”. Todavia:

[...] cultura é mais do que uma mera ideologia. Em vista dos objetivos que a civilização ocidental declara e da pretensão de realizá-los, definiríamos Cultura como um processo de *humanização* [...] caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro dos limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria (MARCUSE, 1998, p. 154, grifo do autor.)

Contraditoriamente, a sociedade não favorece meios para combater a desigualdade social e também meios para que os indivíduos possam sublimar a agressão, refletir sobre suas atitudes diante da diferença das pessoas. Nessa esteira, nas escolas, os agentes da agressão passam a ser caracterizados pelo predicado de *não ter que fazer*, e, por conseguinte, negligencia-se aquilo que gera tal indicação e são percebidos unicamente de forma negativa. Indicações de falta de respeito e de ausência de limites podem estar associadas ao enfraquecimento da figura de autoridade, o que não significa autoritarismo. Adorno (1995) enfatiza a importância dessa figura para formação do indivíduo, ao servir de modelo a ser incorporado, para depois ser superado. E, para isso, o diálogo se faz necessário, embora sua ocorrência na contemporaneidade venha diminuindo, e, com isso, pais e professores voltam-se cada vez menos para a educação dos filhos e dos alunos, o que compromete valores caros como respeito, limites e disciplina. Ficam susceptíveis aos ideários da sociedade administrada, e, pelo fato de os alunos serem sujeitos em processo de formação, acabam sendo reféns de juízos heteronômicos e autoritários, e sua interiorização favorece a violência.

Nos dados da Tabela 4, pode ser verificado que os sentimentos dos alunos autores da agressão das escolas públicas segundo suas próprias indicações foram: ser covarde; odiado(a); considerado como não sendo perdedor(a). Já o sentimento de covardia foi de maior evidência nas escolas particulares.



Tabela 4 – Sentimentos dos autores da agressão segundo suas próprias indicações

| Sentimentos | Escolas Públicas | | Escolas Particulares | |
|----------------------------|------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Frequência | Porcentagem | Frequência | Porcentagem |
| Popular | 10 | 5% | 8 | 4% |
| Feliz | 15 | 7% | 10 | 5% |
| Odiado(a) | 27 | 13% | 8 | 4% |
| Covarde | 34 | 17% | 38 | 20% |
| Corajoso(a) | 9 | 4% | 5 | 3% |
| Melhor do que os outros | 6 | 3% | 5 | 3% |
| Vencedor(a) | 5 | 2% | 3 | 2% |
| Como não sendo perdedor(a) | 26 | 13% | 14 | 7% |

Fonte: Resultados obtidos pela Escala B (instrumento da pesquisa).

Chama a atenção a unanimidade do sentimento de covardia indicado, o que leva a pressupor que o sujeito, ao agir de modo violento, tende a realizar crítica a si mesmo. Crochick e Crochick (2017) explicam, conforme os estudos de Voors, que as crianças, mesmo com pouca idade, podem compreender que condutas violentas não são desejadas e, assim, podem assumir a responsabilidade por elas.

Os sentimentos considerados de não ser perdedor e odiado foram observados somente nas escolas públicas. Conforme observa Adorno (1995), a sociedade organizada de modo hierárquico difunde a competição principalmente por meio do culto as habilidades intelectuais e corporais. Dessa maneira, procurar desenvolver suas potencialidades, por exemplo, passa a gerar sentimentos conflitantes em vez de ser considerado algo bom, pois a lógica prevalecente da organização social valoriza o não ser considerado um perdedor. O processo psicossocial demandado pela competição acirrada – que tem como base o fomento à violência e à necessidade de superioridade nas relações estabelecidas – pode levar à manifestação de características sádicas, pois o agressor se diz odiado por sua vítima, o que pode indicar atitudes regredidas.

Em um estudo de Crochík (2019), proveniente da análise de escritos de outros pesquisadores, como Cano-Echeverri e Vargas-Gonzalez, Chaves e Souza, entre outros, foram identificadas as seguintes características indicativas das atitudes dos autores de agressão: 1- possuem dificuldades de se orientar por limites e extravasam sua agressividade



sem motivo aparente, quando podem; 2- denotam estar em um estágio de desenvolvimento regredido psicologicamente, ao não conterem seus impulsos; 3- procuram o reconhecimento de seus colegas quer por medo ou por admiração; 4- há indicações de que têm dificuldades para lidar com desafios de ordem interpessoal, e que, dentre outras habilidades sociais, a melhoria da empatia pode reduzir as agressões praticadas; 5- procuram seus alvos para dar vazão a impulsos destrutivos com a finalidade de desestruturá-los física e psiquicamente; 6- procuram a destruição da vontade do outro para se sobressaírem em um grupo no qual não se sentem valorizados; 7- possuem dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais, ainda que menos do que suas vítimas, bem como denotam inseguranças e disposições violentas pelas quais tentam dominar os demais e chamar a atenção; 8- ausência de preocupação com o que sentem suas vítimas e a falta de compaixão e de remorso.

Os sentimentos dos alunos alvos da agressão segundo suas próprias indicações tanto de escolas públicas quanto de particulares foram: ódio; desejo de vingança; tristeza; sentimento de inferioridade; desconsiderado(a)/insignificante, como pode ser verificado nos dados da tabela a seguir.

Tabela 5 – Sentimentos dos alvos da agressão segundo suas próprias indicações

| Sentimentos | Escolas Públicas | | Escolas Particulares | |
|----------------------------------|------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Frequência | Porcentagem | Frequência | Porcentagem |
| Perdedor(a) | 12 | 6% | 13 | 7% |
| Medo | 14 | 7% | 14 | 7% |
| Pior do que os outros | 16 | 8% | 16 | 9% |
| Impotência | 9 | 4% | 14 | 7% |
| Inferioridade | 24 | 12% | 29 | 15% |
| Desconsiderado(a)/Insignificante | 26 | 13% | 27 | 14% |
| Tristeza | 34 | 17% | 35 | 19% |
| Ódio | 35 | 17% | 39 | 21% |
| Desejo de vingança | 38 | 19% | 23 | 12% |

Fonte: Resultados obtidos pela Escala B (instrumento da pesquisa).

Os resultados sobre os sentimentos das vítimas de agressão são similares entre as escolas públicas e particulares, o que possibilita pensar, de acordo com os dados encontrados, a existência de fragilidade psíquica independente da classe socioeconômica.



Os sentimentos de ódio e de desejo de vingança podem estar relacionados à introjeção de valores da sociedade administrada, ao suscitar a violência como ato defensivo, expresso na forma de revide e de ódio pelo outro. O sentimento de ódio e o ato de revidar ou desejo de vingança evidenciam as condições psicossociais regredidas do indivíduo, ao reproduzir o sentimento e a atitude agressiva do outro. Portanto, tanto o sentimento de ódio quanto o ato de revidar guardam certa proximidade, pois reclamam por agressão. Por seu lado, a carga de agressividade introjetada demandada pelo ódio e pelo desejo de vingança pode gerar tristeza, sentimentos de inferioridade e de desconsideração ou insignificância devido também à fragilidade do eu.

De qualquer maneira, a violência escolar, especialmente a manifestada pelo *bullying*, pode trazer sérias consequências psíquicas e sociais à vítima e ao agressor. Crochick e Crochick (2017) analisam estudos de Pinheiro e Williams, Fante, Freire et al., e Voors, que apresentam consequências do *bullying* para os agressores, por exemplo, risco de envolvimento com a criminalidade e com a drogadição. Em relação às vítimas ou alvos de agressão podem ocorrer: 1- dificuldades de estabelecerem laços sociais; 2- podem se sentir ressentidos e/ou deprimidos, com angústia acentuada, o que leva, em casos extremos, à vingança mediante assassinatos ou ao suicídio; 3- consideram-se menos populares na escola, de modo que no geral têm predisposição à solidão e ao isolamento; 4- apresentam altos níveis de depressão e são carentes de redes sociais que lhe possam dar apoio; 5- têm uma disposição de auxiliar os colegas que sofrem *bullying* em programas que empregam a *educação por pares*, diferindo-se dos agressores, que não se identificam com os outros, mesmo após programa de conscientização; 6- ausência de habilidades adequadas socialmente, a ponto de apontarem aos agressores, a falta de condições para autodefesa, o que propicia a intensificação da violência.

Cabe reafirmar, portanto, que as instituições escolares reproduzem o que acontece na sociedade. Por isso, a escola, como instituição de ensino – constituída por funcionários, professores e alunos pertencentes a uma família – não deve ser a única responsabilizada, mas não pode deixar de eximir de suas responsabilidades.

Considerações finais

Ao se iniciar a discussão deste estudo rememorando a obra *Los caprichos*, do pintor espanhol Goya, com o olhar de Todorov, a finalidade foi demonstrar como a história da civilização tem sido composta pelo mosaico da violência, sob o crivo da dominação. Dito de



outro modo, a obra desse pintor contém fragmentos que revelam historicamente os atos de barbárie, e que tem impedido a formação para a emancipação, nos termos de Adorno (1995).

Compreender as atitudes de violência nas escolas, a partir das expressões dos sujeitos do estudo, possibilita identificar como as forças objetivas da sociedade materializam-se nos indivíduos que se constituem nesse meio. Pois, tanto o processo de formação e de educação do indivíduo quanto o fomento à violência têm sido determinados pela forma como a sociedade está organizada. A complexidade do fenômeno da violência dentro e fora da escola deve ser cada vez mais estudada e discutida. Ao ter clareza da imperiosa necessidade de se fazer isso, o grupo de pesquisadores da referida pesquisa, no decorrer de seus estudos, tem identificado as diferentes formas de violência presentes nos ambientes escolares. Romper com isso requer mudanças profundas das estruturas educativas e da sociedade em geral.

Tendo em vista o objetivo deste artigo – analisar as indicações dos estudantes do nono ano do ensino fundamental em relação aos seguintes aspectos da violência escolar: características dos autores e dos alvos da violência; motivos que levam a ser autor de agressão; sentimentos dos autores e dos alvos da agressão –, quanto às características dos autores e dos alvos da agressão segundo os participantes tanto das escolas públicas quanto particulares, pode-se dizer que se percebe respectivamente a lógica binária presente entre as características apontadas: ser popular *versus* ser impopular; tirar más notas *versus* ter boas notas; ser bom(boa) esportista *versus* ser mau(má) esportista; ser forte *versus* ser fraco; ser magro(a) *versus* ser gordo(a), e a presença de ser magro(a) apontada como alvo de agressão somente nas públicas. Verifica-se, portanto, que os fundamentos do processo de educação percorridos pelos indivíduos, nas diferentes instituições, estão sedimentados pela racionalidade instrumental ou racionalidade do equivalente e, nesse sentido, configura-se o peso da competitividade a todo o momento, como pode ser observado, por exemplo, na dupla hierarquia escolar presente nas escolas pesquisadas, bem como na presença da regressão psíquica que propicia a irracionalidade e a agressividade nas relações sociais.

Quanto aos principais motivos que levam alguém a ser autor de agressão conforme indicação dos participantes tanto no que se refere às escolas públicas quanto particulares, foram: não ter o que fazer; falta de respeito; não ter limites. Assim, observa-se a lógica da sociedade prevalecente. A escola, portanto, precisa ter clareza dessas questões para que possa repudiar atitudes agressivas de alunos resultante da falta de limites, do desrespeito em relação ao outro. A educação – que não pode prescindir de conteúdos para pensar – deve ser dirigida à autorreflexão crítica, a fim de estabelecer oposição a qualquer expressão de barbárie desde a mais tenra idade dos estudantes, nos termos de Adorno (1995). Com



isso, a máxima *não ter o que fazer* é um bom caminho para propiciar com que as discussões no ambiente escolar sejam iniciadas.

No que se refere aos sentimentos dos alunos autores da agressão das escolas públicas conforme suas próprias indicações, evidenciam-se: ser covarde; odiado(a); e considerado como não sendo perdedor(a). Já o sentimento de covardia foi de maior evidência nas escolas particulares. Por seu lado, os sentimentos dos alunos alvos da agressão segundo suas próprias indicações tanto de escolas públicas quanto de particulares foram: ódio; desejo de vingança; tristeza; sentimento de inferioridade; desconsiderado(a)/insignificante.

Por isso, o processo formativo necessita, cada vez mais, ser analisado, repensado e criticado, e consolidar novas propostas, com base em estudos e pesquisas existentes. Cabe identificar, problematizar e pensar em como modificá-lo e, igualmente, denunciar a flagrante injustiça social. O estudo sobre o *bullying* a partir dos autores e alvos da agressão evidenciam as dimensões ideológicas e psicológicas implicadas nas relações sociais e que colocam à mostra a cruel e contraditória realidade frente à violência escolar. Tais dimensões interferem não somente no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-alunos e entre esses últimos entre si, bem como afetam a relação com a instituição como um todo. Não se pode esquecer que a repetição compulsiva da violência acaba por levar alunos e professores a se acomodarem diante de sua existência, a se tornarem indiferentes frente à barbárie. Tais atitudes corroboram para o fracasso do processo de formação institucionalizada, pois ignoram a violência praticada de diferentes formas nas escolas, além de contribuir com a formação subjetiva a favor da frieza do indivíduo em relação aos atos de violência, à perversão e à ignorância nos seus variados desdobramentos.

As mudanças tecnológicas e culturais interferem no processo de mediação do indivíduo com as mais variadas instituições e envolve as condições materiais e humanas. Desse modo, importa que a educação escolar se direcione para a humanização de pessoas e para a afirmação dos direitos e deveres humanos como contraponto à pseudoformação resultante da razão adormecida, da desrazão, e da instrumentalização da cultura que favorecem atos de violência. Ao mesmo tempo, deve-se olhar para a vida dos alunos, verificar o que acontece em suas famílias e procurar saber como elas entendem o processo de formação de seus filhos, como lidam com as modificações sociais e, por conseguinte, quais responsabilidades assumem em relação a essa formação. A escola, ao negar a violência existente na sociedade e remetê-la unicamente ao comportamento dos alunos, sem buscar identificar o que suscita atitudes agressivas, negligencia seu papel essencial no processo de formação. A sociedade atual já tem elementos suficientes para



entender e acabar com a violência e a miséria que têm feito parte da vida humana. Mas, o avanço tecnológico e o desenvolvimento que conserva o sentido da vida humana não andam juntos, por isso, as condições objetivas para resolverem essas questões dependem, também, da educação política da comunidade escolar para enfrentar, entender e combater as misérias psíquicas e sociais.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica do Brasil (CCEB)**, 2008. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense S.A., 1984.

CROCHÍK, José Leon. O conceito de representação social: a questão do indivíduo e a negação do outro. **Psicologia USP**, v.5, n. 1-2. São Paulo, 1994, p. 173-195. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicosp/v5n1-2/a13v5n12.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2020.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1997.

CROCHÍK, José Leon. A formação do indivíduo e a dialética do esclarecimento. **Nuances**, v. VII, n. 7, 2001, p. 1-9. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/129/172>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CROCHÍK, José Leon. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, 2012, p. 211-229. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a03.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CROCHÍK, José Leon. **Violência escolar**: discriminação, *bullying* e responsabilidade: projeto de pesquisa. São Paulo: USP, 2014 (impresso).

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e *bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia USP**, v. 30, p. 1-11, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pusp/v30/1678-5177-pusp-30-e190006.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar**: uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamin, 2017.

FRANCISCATTI, Kety Valéria Simões. À felicidade na liberdade ou à felicidade na ausência



de liberdade. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 1, 2002, p. 123-140. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n1/v14n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FREUD, Sigmund. O estranho. In. **Edição Standard Brasileiras das Obras Completas de Sigmund Freud**. Trad. James Strachey, v. XVII, Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 233-269.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1973.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Trad. Maria Elisabete Costa. Rev. Trad. João Tiago Proença. Portugal: Edições 70, 1977.

MARCUSE, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. Trad. Robespierre de Oliveira. In. **Cultura e sociedade**. v. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 153-175.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Goya à sombra das Luzes**. Tradução de Joana Angélica d'Ávila Melo. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Recebido em: 30/09/2020
Aceito em: 16/01/2021