



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Educação inclusiva, bullying e preconceito no ensino fundamental

Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá - UEM
mtbgauch@uem.br

Eduardo Augusto Pavani
Universidade estadual de Maringá - UEM
eduardo.o.pavani@gmail.com

Eduardo Oliveira Sanches
Universidade Estadual de Maringá - UEM
eosanches@uem.br

Analice Czyzewski
Universidade estadual de Maringá - UEM
aczyzewski2@uem.br

Gabriela Natacha Alvares Numazawa
Universidade Estadual de Maringá - UEM
ganumazawa@gmail.com

RESUMO

O bullying e o preconceito são formas de violência escolar relacionadas, que podem ter objetivos distintos. Neste artigo, verifica-se se, em escolas regulares, alunos considerados em situação de inclusão são mais vítimas do que os demais e se há relação entre a discriminação desses alunos e a prática do bullying e do preconceito. Coletaram-se os dados em 2018, mediante questionário aplicado a 240 alunos do 9.º ano do ensino fundamental de oito escolas da região noroeste do Paraná e entrevista com 23 professores, que, nesse período, ministravam as disciplinas de Arte, de Educação Física e de Português nessas escolas. Realizaram-se o cálculo do coeficiente de Pearson (r) e as análises qualitativas fundamentadas pela Teoria Crítica da Sociedade. Os alunos considerados em situação de inclusão não são mais vítimas de bullying do que os demais; isso, porém, não elimina a necessidade de resistência à escola que segrega, de políticas públicas para a educação inclusiva e de ações de combate ao preconceito e ao bullying pela via da autorreflexão. Os dados indicam preconceito contra alunos afeminados tanto por parte de melhores nas disciplinas de sala de aula como por melhores em atividades físicas, explicitando o estereótipo machista de feminino e de masculino.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Violência escolar; Teoria Crítica da Sociedade.

Inclusive education, bullying and prejudice in elementary school



ABSTRACT

Bullying and prejudice are related forms of school violence, which may aim distinct objectives. This paper verifies if, in regular schools, students who are considered in inclusive situation are more often victims than the ones who are not and if there is a relation between this students discrimination and the bullying and prejudice practice. Data were collected in 2018 by a questionnaire applied to 240 students from the 9th year of Elementary School in eighth schools from the northwest Paraná and by interviews with 23 teachers, who ministered Art, Physical Education, and Portuguese classes in this schools during the period. Calculus was accomplished by the Pearson coefficient (r) and the qualitative analysis by the Society Critical Theory. The students who are in a inclusive situation are not more recurrent victims of bullying than the others; it does not eliminate the resistance need to the a segregate school, public politics to inclusive education and actions for fight against prejudice and bullying in a self reflection way. Data indicates prejudice against effeminate male students for being better at scholar subjects or in physical activities, which makes explicit a male chauvinist stereotype of female and male.

Keywords: Inclusive Education; School Violence; Society Critical Theory

INTRODUÇÃO

A escola, cuja comunidade é composta por diferentes segmentos – professores, alunos, equipe pedagógica, equipe gestora, pais, responsáveis, técnicos administrativos, profissionais de serviços gerais, dentre outros –, tal como outras instituições educacionais e de outros setores, não está imune à violência que, paradoxalmente, é produto e produtora da sociedade. Os grupos discriminados na escola – os sujeitos a quem são destinadas atitudes diferentes – remetem àqueles dos marginalizados e dos segregados da sociedade em geral, isto é, àqueles grupos de pessoas que compartilham traços caracterológicos suficientes para que estejam fora do espectro da normalidade. Minorias étnicas e raciais, deficientes intelectuais e deficientes físicos e pessoas que não se enquadram nos ditames da heteronormatividade são exemplos de sujeitos à margem do processo civilizatório ou, na melhor das hipóteses, usados como instrumentos do progresso de outros grupos-atores da sociedade.

No que se refere a essa demarcação de normais e de anormais, nas últimas décadas, houve avanços significativos na discussão sobre a sua superação e sobre os seus efeitos deletérios. Como exemplos, verificam-se os movimentos e as políticas públicas pelo fim do atendimento educacional de pessoas com deficiência, exclusivamente, em escolas especializadas, bem como o movimento antimanicomial, que tem suas raízes ainda mais entranhadas no tempo (ROSA, 2016) e que preconiza a máxima “a liberdade é terapêutica”. Observa-se que o lema motriz desses movimentos é a aproximação das pessoas e que cada um possa viver suas diferenças sem ser desqualificado em relação a quaisquer grupos para que, dessa forma, todos possam gozar livremente do mesmo universo de pertencimento – o



da humanidade.

Historicamente, a maior parte dos movimentos de luta pelas demandas específicas de grupos minoritários ganhou mais visibilidade a partir da década de 1950, incluindo-se os movimentos feministas ao redor do mundo, a questão da opressão contra os negros, sobretudo nos Estados Unidos, o advento e o financiamento de institutos e de escolas para “excepcionais”, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) no Brasil, além de vários outros.

O que se seguiu a essas várias batalhas pelo fim de diversos tipos de ofensivas contra minorias foi uma progressiva tendência no sentido da inclusão que, apesar da incipiência, desembocou em políticas públicas e em práticas voltadas a esse fim. Nesse sentido, aconteceram muitas discussões e muitas determinações legais a partir da década de 1990. Foi promulgada a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”, por meio da qual se busca, dentre outras, a garantia de que sejam rompidas barreiras de acessibilidade arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes, nas comunicações e na informação. Também se promulgou a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a ‘Lei de Libras’, que reconhece a singularidade linguística das pessoas surdas e que afirma a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dessa minoria social. Ao afirmar o direito de essas pessoas terem intérprete de Libras nos diversos ambientes sociais públicos, essa lei impactou a vida em sociedade; ao determinar a obrigatoriedade de a Libras compor parte do percurso formativo das licenciaturas das instituições universitárias públicas e privadas, impactou a formação de professores. Foram implementados programas governamentais para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante cotas em concursos públicos e incentivo fiscal para empresas que contratam profissionais com deficiência. A Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, determinou que 50% das vagas dos cursos de graduação das instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) devem ser destinadas a alunos cujo ensino médio tenha sido cursado integralmente em escolas públicas, tendo sido alterada pela Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que inclui indivíduos com deficiência no público das cotas em universidades públicas. Foram, ainda, travados intensos debates sobre a igualdade salarial entre homens e mulheres, observando-se um eventual protagonismo feminino e negro em programas de televisão e em filmes que são algumas das formas em que a questão da inclusão pode aparecer.

Embora os exemplos aqui destacados sejam aparentemente exitosos em relação à inclusão, não são indicativos de que a questão foi resolvida. Evidentemente, cada passo em



direção ao desenvolvimento de uma vida social inclusiva é importante, quando se pretende enfrentar o problema de as diferenças serem motivo de discriminação de sujeitos, como se assiste historicamente. Apesar dos limites da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, não foram poucos os avanços que as ações decorrentes dela trouxeram para a educação de pessoas consideradas em situação de inclusão. As conquistas alcançadas, todavia, não foram suficientes para impedir retrocessos nessa área.

Em 2020, em um contexto de excepcionalidade, em razão da pandemia do Covid-19, em que a educação escolar assumiu o formato remoto e as desigualdades sociais e econômicas se exacerbaram, os brasileiros foram surpreendidos pela publicação do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Depois de meses sob a expectativa de que a pandemia passaria e de que tudo voltaria ao normal, apesar de o referido decreto ter sido suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, redobra o desafio social, uma vez que a normalidade no atual contexto já significa viver em uma sociedade alicerçada na hierarquia, no poder e no ímpeto totalitário que perpassa as relações entre os sujeitos nos âmbitos macro e microsociais, caracterizando-se, portanto, como uma sociedade da exclusão, da violência e das hierarquias. A perspectiva adotada no documento, em vez de apontar caminhos para uma educação realmente inclusiva, adentrando aspectos da exclusão social, reitera a perspectiva de uma educação segregadora, retomando o projeto de escolas especiais, sob o argumento de que caberá aos pais a prerrogativa da decisão pela matrícula dos filhos em escolas especiais ou em escolas regulares.

Assim, a “normalidade”, que já significa a exclusão e a violência sociais, tendo em vista que os sujeitos, apesar de viverem no mesmo tempo e na mesma sociedade, não usufruem das mesmas condições materiais, em relação à educação inclusiva, tem um novo desafio nesse cenário: rever direitos conquistados com muita luta e buscar novos avanços. Nesse sentido, embora neste artigo não se tenha o intuito de discutir diretamente o Decreto n.º 10.502, os resultados da pesquisa aqui apresentados são fundamentais para a reflexão sobre a escola inclusiva, bem como para se pensar políticas públicas para essa área, considerando que o objetivo deste trabalho é verificar se alunos considerados em situação de inclusão sofrem violência sob a forma de *bullying* e de preconceito em maior proporção do que os alunos regulares, assim como se há relação entre a discriminação de cada um dos tipos de alunos considerados em situação de inclusão e a prática de violência escolar.

O texto está organizado, além dos elementos introdutórios, em três seções, após as



quais seguem as considerações finais. Na primeira, a exclusão e a violência são compreendidas como fenômenos sociais que se manifestam nas diferentes instituições sociais – família, escola, igreja, dentre outras – sob variadas formas, todas alicerçadas no princípio da hierarquia e do poder de uns sobre outros em uma sociedade marcada pela desigualdade. Na segunda, apresenta-se a metodologia utilizada para a coleta de dados; na terceira, são analisados os dados mediante elementos teóricos tratados na primeira seção, tendo a Teoria Crítica da Sociedade como fundamento.

A violência da e na sociedade das desigualdades e da exclusão

É possível abordar o *bullying* e o preconceito contra alunos considerados em situação de inclusão por diferentes frentes, uma vez que o problema da exclusão/inclusão e o da violência escolar se desenrolam segundo fatores diversos e em diferentes níveis, que vão do sociológico – como funciona a estrutura da sociedade em que se exclui – ao psicológico – por que as pessoas em suas relações têm atitudes excludentes e violentas e como isso afeta a vida em seu entorno. Parte-se da premissa de que, para compreender os indivíduos autores de violência e/ou que excluem e os que são excluídos e/ou alvos de violência, é preciso compreender em que sociedade eles vivem, aprendem e se relacionam. Assim, para abarcar satisfatoriamente a amplitude do fenômeno, busca-se em autores a quem se credita a Teoria Crítica da Sociedade, tais como H. Marcuse, o apoio para a compreensão de como a sociedade exerce o controle sobre a subjetividade, de modo que os indivíduos desenvolvam a frieza que perpassa as relações hierárquicas indispensáveis para a reprodução da sociedade e para a sua autoconservação.

Sociólogo e filósofo alemão, Marcuse foi um dos principais colaboradores do *Institut für Sozialforschung* e do que veio a se consagrar como a Escola de Frankfurt. Dentre as reflexões do autor, algumas em especial são caras para se pensar sobre o estado em que a sociedade se encontra em relação ao seu grau de inclusão, sobretudo aquelas às quais o autor se dedica na obra *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional* (MARCUSE, 1973), publicada originalmente em 1964. Grande parte das ideias apresentadas nesse trabalho pode ser encontrada em outro livro de autoria também de Marcuse (1978), publicado em 1955 sob o título *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*, de 1955.

A argumentação de Marcuse (1973) estrutura-se pela consideração de que a sociedade industrial avançada – termo que diz respeito ao estágio tecnológico que



caracteriza o capitalismo contemporâneo – configura-se pelo o que o autor chama de unidimensionalidade, em todas as esferas da vida. O avanço científico e o progresso das técnicas produtivas mobilizaram a cultura à medida que o capitalismo se desenvolveu, tornou-se e continua sendo cada vez mais abrangente. Mediante a seriação, a racionalização e a otimização dos meios de produção, de circulação e de consumo de mercadorias, modifica-se a relação do homem com os objetos do mundo e consigo mesmo. Sobre isso, recorreremos ao comentário de Oliveira (2017) acerca de como a sociedade industrial avançada (con)forma seus integrantes. Nas palavras do próprio autor:

[...] Marcuse, a partir de Marx, afirma que a relação entre homem-objeto foi substituída pela relação homem-mercadoria, o mundo objeto passou a ser o mundo-mercadoria. Até a própria natureza foi reduzida à forma mercantil. A natureza tornou-se estranha enquanto a tecnologia parece cada vez mais natural. A racionalidade tecnológica, que visa produtividade, eficiência e lucro, não só produz uma adaptação dos indivíduos à sociedade de dominação, como também desumaniza, reificando os indivíduos, na medida em que estão inseridos num ciclo constante de trabalho alienado. Ao invés da tecnologia libertar os indivíduos para uma vida pacificada, livre e feliz, os insere cada vez mais nas contradições da exploração cotidiana (OLIVEIRA, 2017, p. 48).

A contradição nasce no fato de que a produção dessas tecnologias – dentre as quais se encontram, inclusive, as teorias de controle social advindas da psicologia e outra miríade de conceitos da administração sobre produtividade – descola-se do seu propósito ideal, de servir ao processo de emancipação humana, e converte-se em um fim em si mesmo, ainda que sua aplicação contradiga o sentido do progresso humano. Um exemplo bastante significativo da tecnologia aplicada para fins que não o da promoção de uma vida digna para todos é a indústria bélica: tecnologia de ponta e destruição em massa aliam-se por um único interesse, o lucro e a defesa do mundo da propriedade privada. Tantos outros setores poderiam ser citados caso se quisesse engrossar o número de exemplos da tecnologia convertida em seu próprio fim.

A experiência dessa contradição é a vida comum: da mesma forma que foi facilitado às pessoas o acesso a todo tipo de tecnologia – o automóvel, o avião, a televisão e a internet, por exemplo –, ela foi aprisionada à formatação do mundo em que esses recursos são idealizados, produzidos e distribuídos. Encerra-se um circuito no qual a promessa de libertação que cada uma dessas tecnologias proporciona está obliterada pela compulsividade de replicação do sistema das mercadorias pelo processo produtivo que, a esse ponto, já é mais uma questão de desenvolvimento científico do que de formação e de liberdade.

A promoção da satisfação das necessidades a um nível baixo de dispêndio energético – trabalho, na acepção marxiana, como transformação da natureza – é uma das principais



conquistas do desenvolvimento da cultura e um dos fatores essenciais para a emancipação do humano, já que libera o tempo e a energia que seriam empregados para a sobrevivência em condições mais rudimentares para que atividades sublimatórias, como a dedicação ao esporte, à arte ou aos estudos, pudessem ser desenvolvidas, no entanto, isso não ocorre; tem-se a compulsão como consequência da padronização, quer dizer, a anulação das diferenças. Marcuse (1973) nota que até mesmo a cultura é capturada e dinamizada segundo seu caráter de mercadoria. Sobre essa questão, o autor apresenta as seguintes ponderações:

A característica novel atual é o aplanamento do antagonismo entre cultura e realidade social por meio da obliteração dos elementos de oposição, alienígenas e transcendentais da cultura superior, em virtude do que ela constituiu *outra dimensão* da realidade. Essa liquefação da cultura *bidimensional* não ocorre por meio da negação e rejeição dos 'valores culturais', mas por sua incorporação total na ordem estabelecida, pela sua reprodução e exibição em escala maciça (MARCUSE, 1973, p. 70, grifo do autor).

Marcuse, com isso, faz uma apreensão importante sobre o *Zeitgeist* do capitalismo tardio: o sistema produtivo e de circulação de bens tende à totalização de tal maneira que mesmo os elementos de denúncia da contradição social, isto é, os produtos da cultura como crítica e como projeto para a superação do atual modelo produtivo – o exercício da utopia – já são encerrados pela ideologia e instrumentos de dominação.

Nesse sentido, o aspecto da unidimensionalidade do capitalismo tardio faz parecer ao indivíduo que tudo o que há e que pode haver já está posto e que não há mais nada a ser almejado, senão a própria replicação do sistema social. De fato, o avanço da ideologia tecnológica é integrador na medida em que almeja o todo, mas sua integração é feita às custas de uma desintegração em seu interior, assentada sobre a contradição do irracional empenho da racionalidade.

Ainda que o avanço e o acesso aos bens de satisfação das necessidades possam ser testemunhados por qualquer um – seja pela TV, pela internet e pelas pessoas na rua que se tornam propaganda de si mesmas e das marcas que vestem e que consomem –, os recursos não estão amplamente distribuídos. A desigualdade da concentração de riqueza não é atacada, consumando-se a ideologia, que, por sua vez, contribui para nivelar a todos como “sujeitos individualmente potentes” e institui a pedagogia dessa unidimensionalidade, quer dizer, institui a propaganda. Essa pedagogia ensina as necessidades desejadas pelo suposto “verdadeiro tipo humano”, bem como as formas para satisfazê-las, apresentando também as condições de exploração que sustentam a replicação da sociedade industrial avançada.



A assimilação dos indivíduos no processo de produção e na cultura de massa, porém, não resolve em si a situação de exclusão; confere, isto sim, nova roupagem à questão. Em vez de solucionar o problema da exclusão social, fazendo com que todos possam desfrutar dos bens que o progresso das condições de vida potencialmente pode conferir e, dessa maneira, anular a desigualdade entre os mais pobres, as pessoas com deficiência de toda natureza, os homossexuais, as minorias étnicas e os que fruem da marca da normalidade, a atitude integradora, típica da sociedade tecnológica desenvolvida, perpetua a dominação determinada pela totalidade.

Entretanto, uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma idéia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje. (ADORNO, 1993, p. 89).

Não se tem o reencontro do homem com a natureza humana, já que se luta pela inclusão na sociedade da dominação, considerando-se naturais a hierarquia e, por conseguinte, a obediência de uns e o mando de outros. Observa-se, portanto, que se naturalizam questões históricas e sociais, tal como ocorreu com os judeus para quem “o comércio não foi sua profissão, mas seu destino” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 164), no entanto, a eles foi destinado o ódio. Isso significa dizer que a exploração que acompanha a sociedade burguesa é atribuída à circulação e, assim, àqueles que se ocupam dessa atividade, embora não por uma questão de livre escolha.

Nesta sociedade integradora, às voltas com as hierarquias econômica e política, a violência social é replicada como *bullying* e como preconceito contra grupos minoritários. Nessas circunstâncias, vê-se o preconceito em relação aos judeus ser incorporado e manifesto para se fazer referência a situações que envolvem o desejo de lucro por meio do comércio. No Brasil, essa naturalização invade, inclusive, a literatura, expressando um aspecto histórico da mentalidade nacional e evidenciando que o preconceito de raça vem de longa data e que esse sentimento é estrutural na sociedade brasileira. Um exemplo pode ser encontrado em um texto de Monteiro Lobato. No conto *O colocador de pronome*, publicado em 1924, Lobato (1994), com o intuito de tecer críticas à gramática normativa, põe na boca do personagem principal – Aldrovando – palavras que não fazem parte do vocabulário cotidiano das pessoas, tornando a linguagem da personagem complexa, absurda e inacessível. Em uma passagem que traduz a frustração de Aldrovando por não receber propostas para publicar sua “gramática”, Lobato (1994, p. 124) utiliza a seguinte narrativa: “As semanas se passaram sem que nenhum representante dessa miserável fauna de judeus



surgisse a chatinar o maravilhoso livro”.

Ao compreender que o preconceito é parte da estrutura de construção do amplo imaginário social e que esse imaginário atravessa o atual sentido social e o significado pessoal sobre quem são os judeus, sobre o que é a sexualidade, sobre qual é a condição apropriada para o feminino e para o masculino, entende-se a função da escola como local para a reflexão e para a crítica acerca do que é considerado normal e do que é considerado anormal em uma sociedade. Abordar tais assuntos de modo crítico certamente concorre para que o conhecimento possa ser elemento fundante do processo de formação de sujeitos capazes de compreender a necessidade de lutar por uma vida justa para todos e que o impedimento para tal feito está na sociedade, portanto é ela que deve ser questionada.

Em tal contexto de formação, os conceitos contribuem para nomear objetos e para distingui-los de outros. O *bullying* e o preconceito são formas de violência social presentes no ambiente escolar com relativa frequência, como evidenciaram as entrevistas com os 23 professores das oito escolas indicadas neste estudo, quando todos afirmaram já ter testemunhado casos de *bullying* (intimidação) na sua escola. Como o *bullying* e o preconceito são tipos distintos de agressão ao indivíduo, carecem de precisão conceitual para que suas especificidades sejam delineadas e, assim, seja possível a formulação de estratégias para combater sua existência na e por meio da instituição escolar. Segundo estudos realizados por Crochick (2019, p. 1),

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, que não consegue reagir suficientemente para evitar a agressão, podendo gerar diversas consequências em quem o sofre, desde uma angústia acentuada até o assassinato e o suicídio.

O autor destaca que esse tipo de violência escolar geralmente apresenta alguns papéis de atuação: o agressor e os seguidores do agressor; a vítima ou o alvo de agressão; a plateia de observadores, sendo que cada qual cumpre uma função no assédio que caracteriza o *bullying*. Para Crochick (2019), os observadores podem sentir medo em reagir e em ajudar a vítima, porque não querem ser alvos dessa violência ou por se sentirem impotentes para ajudar. Os agressores, por sua vez, têm algum grau de dificuldade em seguir regras e em conter impulsos de destruição. Já as vítimas do *bullying* podem sentir depressão, ressentimento, baixa autoestima, sentimentos esses que, em casos extremos, conforme argumenta o autor, podem levar ao suicídio ou à vingança.

De acordo com Crochick (2019, p. 3), o preconceito apresenta características um pouco diferentes:



no preconceito há um alvo delimitado, no qual expectativas, medos e desejos que o indivíduo não pode admitir em si são projetados; em contrapartida, o autor do bullying precisa de um alvo, qualquer que seja, que possa submeter à sua vontade de dominação e destruição da vontade alheia.

Nesse sentido, segundo argumenta o autor, a forma com que a violência é expressa no preconceito evidencia que há, para o agressor, a necessidade de um alvo bem definido, “para a continuidade da projeção de seus desejos, medos, expectativas” (CROCHICK, 2019, p. 3). Para o agressor que comete o *bullying*, há uma diferença importante na escolha de suas vítimas. Há evidências de que a escolha e a motivação dos agressores para com suas vítimas tenham fundamentos distintos, cabendo, portanto, diferentes encaminhamentos pedagógicos para intervir no problema.

Um tipo específico de motivação, como o machismo, por exemplo, gera formas específicas e apropriadas de intervenção pedagógica para desconstruir, no imaginário social, a conduta socialmente aceitável manifesta na violência oriunda por motivações machistas. Nesse sentido, é importante caracterizar o fenômeno machismo. Segundo Drumont (1980. p. 82),

O machismo constitui [...] um sistema de *representações-dominação* que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e em polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos.

Isso significa dizer que o machismo é uma forma de se conceber a realidade social mediante uma percepção eminentemente masculina que afirma certo poder e certa dominação do homem sobre as categorias sociais que fogem ao estereótipo de macho produzido pelo discurso machista. Um estereótipo “compõe-se de uma série de predicados fixos que são atribuídos ao objeto” (CROCHÍK, 1996, p. 49). Nesse sentido, o estereótipo encarrega-se de naturalizar uma realidade culturalmente desenvolvida. Assim, “os estereótipos do homem adulto, forte, empreendedor, independente, funciona como padrão de ideal social” (CROCHÍK, 1996, p. 51) no contexto do machismo, desviando para a vítima do preconceito a culpa por receber violência e assédio. Está justamente nessa imposição de um perfil considerado adequado para definir o que deveria ser o homem e a mulher, o estereótipo de masculino e o de feminino derivados do machismo, a origem de muitas formas de preconceito e de *bullying* em nossa sociedade. Como a escola expressa e represa as contradições de um tempo histórico no seu interior, o machismo estrutural da sociedade burguesa – hierárquica e alheia ao sofrimento humano – integra as relações estabelecidas entre os representantes da comunidade escolar.



Pelo exposto, pode-se considerar que o estereótipo tende a anular as diferenças individuais; procura homogeneizar os grupos sociais mediante os predicados que definem o comportamento aceitável segundo a visão e o discurso preconceituosos. Assim,

À medida que o sujeito desaparece, ele nega tudo que não é da mesma espécie que ele. As oposições entre o homem forte e o jovem submisso esfumam-se numa ordem que faz triunfar de modo puro o princípio masculino da dominação. Ao fazer de todos, sem exceção, inclusive os pretensos sujeitos, seus objetos, este último converte-se em passividade total, virtualmente no que é feminino (ADORNO, 1993, p. 39).

A sociedade não permite as diferenças que marcam a individuação, já que sua manutenção requer a crença de que todos são iguais, inclusive, levando à condição legal a igualdade como forma. No entanto, afirmar à mulher que ela é igual ao homem, bem como prometer ao negro que não há diferença entre ele e o homem branco (ADORNO, 1993) significa ultrajá-los perante um grupo definido como padrão. Ao mesmo tempo, dissemina-se o discurso da tolerância às diferenças, coisa que, em si, seria o fracasso da sociedade, já que a sua reprodução demanda a integração.

Metodologia

Como foi elencado na introdução deste artigo, a partir da década de 1990, o movimento em defesa da escola inclusiva ganhou força e culminou, no Brasil, em políticas públicas voltadas à garantia aos alunos considerados em situação de inclusão de se matricularem em escolas regulares. Metodologicamente, para alcançar o objetivo deste estudo, qual seja, verificar se os alunos considerados em situação de inclusão sofrem violência escolar em maior medida, foram analisados dados de uma pesquisa desenvolvida em oito escolas da região metropolitana de Maringá, no estado do Paraná, sendo sete localizadas nesse mesmo município e uma localizada em um município distante 20 quilômetros. Ao todo, 240 alunos do 9.º ano do ensino fundamental responderam a um questionário aplicado no segundo semestre de 2018. Também foi realizada uma entrevista com 23 professores que, no período da coleta de dados, atuavam nessas escolas como docentes em uma das seguintes disciplinas: Arte, Educação Física ou Português. Um terceiro instrumento de coleta de dados utilizado foi o de caracterização das escolas no que se refere ao grau de inclusão de cada uma delas.

Quanto ao questionário respondido pelos alunos, trata-se de um formulário aplicado via plataforma virtual *Google Formulários*, por meio do qual foram coletados dados que



permitiram mensurar, calcular e comparar diferentes parâmetros acerca dos participantes, de seus pares e dos fenômenos de violência escolar. O questionário produziu informações sobre (i) aspectos pessoais, como crença religiosa, etnia, deficiência dos respondentes; (ii) nível socioeconômico, calculado segundo os parâmetros da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2007); (iii) crenças pessoais dos alunos em relação a condutas e a valores, mediante a aplicação da Escala de Fascismo (Escala F), desenvolvida por Adorno *et al.* (1950), e da Escala de Autonomia perante Autoridade (Escala A), ambas do tipo Likert de 10 pontos, e subsequente análise estatística das respostas à luz da Teoria Crítica da Sociedade, de maneira similar à de Adorno *et al.* (1950) (iv); número de vezes que o aluno foi descrito por seus pares como melhor ou pior nas matérias de sala de aula, mais ou menos popular, melhor ou pior em educação física; (v) frequência com que o aluno praticou ou foi vítima de alguma violência no contexto escolar; (vi) atribuição por aluno de *status* de agressor ou de vítima de *bullying*, diferenciando-se as situações em que a violência não caracteriza *bullying*, e cálculo de escore de acordo com o número de indicações pelos pares de cada aluno como agressor ou como vítima de violência escolar; (vii) levantamento dos sentimentos que perpassam os contextos de cometimento ou de sofrimento de violência escolar e subsequente análise dos fenômenos de violência escolar em relação aos sentimentos mais descritos em situações em que se cometem e se sofrem agressões; (viii) levantamento das razões as quais os participantes acreditam levarem um aluno a cometer *bullying*; (ix) características corporais e relacionais que cada participante atribui a agressores e a vítimas mais frequentes de violência escolar, de modo a permitir escalonar as características mais e as menos reconhecidas para cada papel; (x) como cada participante se relacionaria em diferentes níveis com sujeitos de características diversas, dentre as quais aquelas dos sujeitos considerados em inclusão, permitindo a construção de uma escala de preconceitos.

Análise dos dados: violência escolar e escolas inclusivas

Considerando o objetivo de verificar se, em escolas regulares, alunos considerados em situação de inclusão são mais vítimas do que os demais e se há relação entre a discriminação desses alunos e a prática do *bullying* e do preconceito, foi verificada a manifestação de preconceitos contra sujeitos em situação de inclusão por meio da análise da Escala de Preconceitos que compõe o questionário. O escore médio de preconceito das oito escolas ficou em 8,79 pontos, sendo que a escola mais preconceituosa marcou 11,59



pontos, enquanto a menos preconceituosa obteve 5,33 pontos.

Essa escala apresenta, acerca de cada alvo considerado à margem (para o interesse deste trabalho – deficientes, autistas, cor de pele diferente, afeminados e masculinizadas), sete alternativas que descrevem condutas de convivência e de consideração em relação a esses alunos, como se levaria um aluno autista para casa; se conversaria no intervalo com uma aluna masculinizada; se realizaria trabalho escolar com aluno afeminado. A partir desses itens, atribui-se a cada sim e a cada não os valores 1 e 0, respectivamente, de modo a se obter um escore que pode ser entendido do seguinte modo: quanto maior o escore (portanto quanto maior o número de respostas sim), menos preconceito manifesto contra o alvo específico; de modo inverso, quanto menor o escore, ou seja, quanto maior a incidência de respostas não, mais preconceito em relação ao alvo indicado.

Definida essa escala, foi calculada a correlação para variáveis independentes, de modo a verificar se há tendências entre o preconceito manifesto a cada um dos alvos e outras características que os participantes pudessem atribuir a si mesmos e a seus pares. Uma verificação de correlação analisada e apresentada neste artigo dá-se pelo cálculo do coeficiente de Pearson (r) entre as variáveis preconceito contra sujeitos considerados em situação de inclusão e as hierarquias descritas. Esse cálculo possibilita verificar se há relação entre a manifestação de preconceito e o fato de o aluno ser reconhecido pelos pares como melhor ou pior em disciplinas da sala de aula, em atividades físicas e em popularidade. Sobre este aspecto vale destacar a reflexão de Adorno (1995), em palestra proferida em 1965, ao mencionar a existência de dupla hierarquia escolar, lembrando que se trata de uma das formas de manifestação do fracasso do processo educacional “em nossa cultura” (ADORNO, 1995, p. 110). Adorno (1995) caracteriza essa dupla hierarquia com os seguintes termos: “[...] a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o ‘ser homem’ e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel” (ADORNO, 1995, p. 111). Quer dizer, no ambiente escolar, há dois grupos muito bem caracterizados, havendo a percepção dos diferentes segmentos da comunidade escolar sobre quem são os alunos que ocupam o topo das duas hierarquias.

Especificamente sobre essa prova estatística, o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson (r) (significância (p) = 0,05; amostra: 240) aponta valores insignificantes entre preconceito contra deficientes, preconceito contra autistas e preconceito contra cor de pele diferente – alvos clássicos imaginados por alunos e por professores – e alunas masculinizadas e as hierarquias oficial e não oficial. Isso significa que não é possível dizer que o pouco preconceito manifesto contra esses alvos, comparados com outros, esteja



baseado no fato de os alunos serem mais ou menos engajados com o processo de escolarização ou de se destacarem mais ou menos entre os colegas por serem fortes ou populares.

Diferentemente, porém, o preconceito contra alunos afeminados pode ser definido em correlação com as hierarquias oficial e não oficial, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Preconceito contra aluno afeminado por parte de melhores nas disciplinas de sala de aula e de melhores em atividades físicas.

	Melhores nas disciplinas de sala de aula	Melhores em atividades físicas
Coefficiente de Pearson [r]	0,14	-0,16
t0 da Correlação	2,25	-2,48
tg para p = 0,05	1,97	1,97
Graus de Liberdade	238	238
Resultado	r é significativo (p < 0,05)	r é significativo (p < 0,05)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Acerca do preconceito contra o aluno afeminado, depreende-se dos cálculos apresentados no Quadro 1 que a correlação é diretamente proporcional entre o escore de desempenho nas disciplinas escolares e a pontuação na escala de preconceito em relação ao aluno afeminado. Isto é, quanto melhor nas disciplinas em sala de aula, menos preconceituoso o aluno tende a ser contra esse alvo. A correlação é inversamente proporcional entre o escore de desempenho nas atividades físicas e a pontuação na escala de preconceito em relação ao aluno afeminado. Esses dados revelam que quanto melhor o aluno é nas atividades que envolvem força e desempenho físicos, mais preconceituoso contra esse alvo ele tende a ser.

Esses achados de pesquisa remetem à discussão sobre a estereotipia como mecanismo que subtrai de um modelo ideal os seus aspectos histórico-sociais e o absolutiza. Nesse sentido, o preconceito sofrido pelo aluno que não se enquadra no padrão heteronormativo – estabelecido na sociedade machista, aceito, reconhecido, valorizado e reproduzido por todos, independentemente de classe – acaba sendo visto como natural, atribuindo-se à própria vítima a responsabilidade pela violência que lhe é dirigida. A tendência de o preconceito em relação ao aluno afeminado vir mais daqueles com melhor



desempenho nas atividades físicas do que daqueles com melhor desempenho nas demais disciplinas, ou seja, a tendência de maior propensão de aqueles que estão no topo da hierarquia não oficial serem mais preconceituosos em relação ao aluno afeminado conduz à reflexão tanto sobre a relevância da apropriação da cultura para o processo de diferenciação como sobre a potencialidade da escola para o desenvolvimento de indivíduos fortalecidos pela autorreflexão e, por isso, capazes de discernir e de romper com “certezas” impostas socialmente, bem como sobre o próprio fracasso do processo educacional já denunciado por Adorno (1995) há mais de cinco décadas.

Na pesquisa apresentada neste artigo, outro modo pelo qual se pôde compreender os preconceitos contra diferentes alvos foi o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson (r) entre a mesma escala de preconceito descrita e as posições dos sujeitos na cena do *bullying*. Sobre essa característica, a análise pautou-se em dois critérios. Um deles é a Escala de Agressões para autores e para vítimas, em que se atribui uma pontuação para cada participante conforme ele marca a frequência das agressões que praticou e a das que sofreu. São elencados nove tipos de agressão sobre as quais o aluno deve indicar se foram cometidas e sofridas por ele: nenhuma vez; de uma a duas vezes por semestre; de uma a três vezes por mês; de uma a quatro vezes por semana; finalmente, todos os dias. Para a construção dos escores de agressões sofridas e praticadas, foram atribuídos valores para as frequências de cada agressão, de modo que nenhuma = 0; 1 a 2 vezes por semestre = 1; 1 a 3 vezes por mês = 2; 1 a 4 vezes por semana = 4; todos os dias = 5. Assim, foi possível elencar os alunos que mais cometeram e os que mais sofreram agressões, em geral.

O outro critério estabelecido para se pensar a respeito da ocorrência de violência escolar é a demarcação do *bullying* como uma forma de violência específica, estipulada mediante declaração dos participantes sobre as agressões praticadas e as sofridas. Para isso, foi elaborada uma questão sobre as agressões sofridas e as praticadas, de modo que os alunos deveriam indicar se (a) foi(ram) praticada(s) em grupo; (b) se foi praticada contra um alvo que não conseguiu resistir; (c) se continua(m) a praticar alguma(s) dessa(s) ação(ões). Quando a resposta foi afirmativa para o item c, juntamente com o item a e/ou o item b, faz-se necessária a demarcação diferencial do *bullying*, ou seja, reconhece-se que o aluno em questão não é autor ou vítima de agressões difusas, mas sim de *bullying* como uma forma de violência particular.

Definidos esses parâmetros, percebe-se que há a possibilidade de um sujeito marcar uma pontuação alta na Escala de Agressões, sem necessariamente ser autor do *bullying* como tal. Diante disso, dividiram-se os sujeitos nas categorias agressores



verdadeiros do *bullying* e não agressores do *bullying*. Todos os sujeitos, independentemente do *status* verdadeiro ou não como agressor ou como vítima, responderam os itens sobre agressões e, portanto, têm um escore na Escala de Agressões. Foi calculado o coeficiente de Pearson (r) entre os valores dessa escala e os da Escala de Preconceitos. Buscou-se, com esses dados, verificar se há relação entre a discriminação dos sujeitos em situação de inclusão e a prática de violência em geral e do *bullying* em específico.

Sobre os alunos que não são praticantes verdadeiros do *bullying* (significância (p) = 0,05; amostra: 207), não há correlação significativa entre a Escala de Agressões e o preconceito contra os alvos deficientes, autistas e de cor de pele diferente à sua. Importante mencionar que, dos 23 professores entrevistados, 16 afirmaram que os alunos considerados em situação de inclusão não têm sido alvo do *bullying* como são os outros alunos. Dos sete que responderam afirmativamente, dois disseram “achar” que sim e dois consideraram que esses alunos foram alvos de *bullying* em um primeiro momento, quer dizer, no início da implementação da política educacional da educação inclusiva. Com o decorrer do tempo, com a convivência, essa violência em relação aos alunos considerados em situação de inclusão foi gradativamente se tornando rara.

O *bullying* – uma das formas pelas quais a violência escolar se manifesta – pode fazer-se mais explícito nos atos de violência dos alunos do que o preconceito, mas o fato de não haver episódios visíveis não é sinal de que o preconceito esteja ausente no contexto escolar. Enquanto os dados da pesquisa demonstraram não haver correlação significativa entre a Escala de Agressões e o preconceito de alunos que não são praticantes verdadeiros do *bullying* contra alunos com deficiência, contra autistas e contra alunos de cor de pele diferente da sua, isso não se repete quando se trata de preconceitos desses alunos contra alunos afeminados e contra alunas masculinizadas, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2- Correlação entre não praticantes de *bullying* e preconceito contra aluno afeminado e contra aluna masculinizada

Correlação entre não praticantes de <i>bullying</i> e preconceito contra	Aluno afeminado	Aluna masculinizada
Coeficiente de Pearson [r]	-0,1672	-0,1445
t_0 da Correlação	-2,4286	-2,0913
tg para $p = 0,05$	1,9716	1,9716
Graus de Liberdade	205	205
Resultado	r é significativa ($p < 0,05$)	r é significativa ($p < 0,05$)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Há uma correlação inversamente proporcional entre a Escala de Preconceito tanto contra o alvo tido como aluno afeminado quanto o tido como aluna masculinizada e a Escala de Agressões de não praticantes de *bullying*. Isto é, quanto maior a pontuação na Escala de Agressões, menor é a pontuação no parâmetro preconceito contra esses dois alvos. Exposto com outros termos, há a tendência, mesmo entre os não praticantes de *bullying*, de ser maior o preconceito contra os alunos tidos como afeminados e contra as alunas masculinizadas na medida em que as agressões são difusas. Embora possa haver muitos aspectos envolvidos nesse fato, não se pode esquecer o fenômeno do estereótipo de feminino e de masculino no âmbito da sociedade machista, mediante o qual o homem é definido como provedor, forte, chefe da família e detentor do mando; à mulher, por sua vez, são atribuídas características e papéis como submissa, fraca, dependente, incapaz do exercício de atividades intelectuais etc., características presentes no imaginário coletivo e na base de valores propícios ao preconceito.

Sobre os praticantes verdadeiros de *bullying* (significância $(p) = 0,05$; amostra: 33), não houve um coeficiente de correlação significativa entre a Escala de Agressões e preconceito contra os alvos autistas, de cor de pele diferente, alunos afeminados e alunas masculinizadas e, portanto, não há dependência entre esses grupos de variáveis. Isso não significa dizer que não há quaisquer preconceitos contra esses alvos nessa categoria de sujeitos. Os dados revelam a inexistência de uma proporção suficientemente clara entre as medidas de quanta agressão esses sujeitos produzem e de quanto preconceito eles manifestam. Já o cálculo da correlação entre praticantes de *bullying* e preconceito contra alunos com deficiência apontou valor significativo, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3- Correlação entre praticantes de *bullying* e preconceito contra alunos com deficiência

	Alunos com Deficiência
Coeficiente de Pearson [r]	-0,3642
t0 da Correlação	-2,1773
tg para $p = 0,05$	2,0402
Graus de Liberdade	31
Resultado	r é significativa ($p < 0,05$)

Fonte: Elaborado pelos autores.



Existe uma correlação inversamente proporcional entre as medidas das escalas de agressão e de preconceito contra o alvo aluno com deficiência para o grupo de agressores verdadeiros do *bullying*. Isto é, quanto maior a pontuação na Escala de Agressões, menor é a pontuação no parâmetro preconceito contra deficientes, revelando que quanto mais o sujeito produz violências em contexto de *bullying*, mais ele tende a ser preconceituoso contra deficientes. Observa-se que, apesar de o *bullying* e de o preconceito serem tipos diferentes de violência, o que leva a se pensar que demandam ações também diferenciadas para combatê-los no ambiente escolar, há uma aproximação entre eles, já que há a tendência de o agressor de *bullying*, independentemente do alvo, ser preconceituoso contra pessoas com deficiência, ainda que o que motive ambos possa ser distinto. Mais uma vez, pode-se pensar na escola e, sobretudo na escola inclusiva, como possibilidade de formação que se impõe à violência. Os argumentos nessa perspectiva são buscados em Horkheimer e Adorno (1985) que, no texto *Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento*, ao afirmarem que a falsa projeção está na base do antissemitismo, deixam ver a importância da autorreflexão e da consciência no processo de constituição do sujeito e, portanto, da sua atuação na realidade.

Na sociedade humana, porém, na qual tanto a vida intelectual quanto a vida afetiva se diferenciam com a formação do indivíduo, o indivíduo precisa de um controle crescente da projeção; ele tem que aprender ao mesmo tempo a aprimorá-la e a inibi-la. Aprendendo a distinguir, compelido por motivos econômicos, entre pensamentos e sentimentos próprios e alheios, surge a distinção do exterior e do interior, a possibilidade de distanciamento e identificação, a consciência de si e a consciência moral (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 175).

Embora muito se avançou no combate ao preconceito e ao *bullying*, percebemos que a discussão dos autores faz todo sentido para se pensar a educação inclusiva no contexto da sociedade da exclusão.

Considerações finais

O percurso deste estudo conduz à reflexão sobre a importância das políticas públicas estruturadas nas últimas décadas para que barreiras arquitetônicas, atitudinais, de transporte, de comunicação, tecnológicas, dentre outros aspectos que limitam a autonomia de pessoas com necessidades especiais temporárias ou permanentes, quer seja para se locomover em locais públicos, quer seja para ter acesso a serviços, à educação escolar, ao lazer etc. Historicamente, essas pessoas foram estigmatizadas e, muitas vezes, afastadas



do convívio social com aqueles considerados normais, segundo o estereótipo de normalidade de cada época. Tal separação fortaleceu formas excludentes de tratamento do indivíduo com deficiência.

A escola, local de acesso ao conhecimento e à cultura, foi uma das instituições profundamente impactadas por leis com foco na inclusão, que exigiram da comunidade escolar o repensar do ambiente excludente que também permeia a escola, não apenas no que tange às questões arquitetônicas, mas, principalmente, acerca da dimensão atitudinal em relação a essa minoria.

As entrevistas realizadas com os professores que fizeram parte desta pesquisa evidenciaram que a educação inclusiva não faz com que os alunos considerados em situação de inclusão sofram mais *bullying* do que os demais alunos, ou seja, a escola é um espaço fundamental para se ressignificar as práticas sociais que contribuem para fortalecer a exclusão em nossa sociedade, bem como formas de violência que derivam do olhar segregatório, como o *bullying* e o preconceito. Nesse sentido, a escola é um local para a formação de uma outra experiência sensível sobre o que é considerado desviante em relação aos estereótipos estéticos que ditam o que é ou não normal, o padrão, em uma época.

Verificou-se, porém, que a estrutura hierárquica da escola – oficial e não oficial – relaciona-se com o preconceito de gênero, mais especificamente com os meninos considerados afeminados. Isso pode ser reflexo ou sintoma do que tem acontecido em nossa sociedade. Ao contrário do que se viu dos anos de 1990 até o presente momento em relação às políticas de inclusão, quando o assunto é educação sexual na escola – espaço onde poderiam ser debatidos as questões heteronormativas, os estereótipos de masculino e de feminino, o abuso sexual do adulto em relação à criança e ao adolescente, em suma –, percebe-se que a pauta dos costumes vinculados às normas religiosas e a condutas morais se sobrepõem como central no debate, escamoteando das discussões os processos de violências sociais que geram o *bullying* e o preconceito a essas minorias no contexto escolar.

Trazer esses assuntos para a escola pode proporcionar ao estudante tempo e espaço para relacionar-se com os tabus que ainda existem em nossa sociedade; promover, também, tempo e espaço para realizar o questionamento crítico e sensível sobre os estereótipos de masculino e de feminino e, portanto, para transformar as vivências em conhecimento construído no âmbito escolar, em um componente do esclarecimento, portanto, em experiência.

Ao promover essa experiência, a escola pode dar visibilidade à questão e expandi-la para a comunidade, criando a demanda social para a proposição de políticas públicas que,



implementadas pelo Estado, podem colaborar para a promoção de um movimento inicial de mudança acerca da forma como são compreendidas e encaminhadas as questões que envolvem o bullying e o preconceito, culminando com a formação para a resistência a valores éticos e estéticos que estão na base desses dois tipos de violência.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. O novo critério padrão de classificação econômica Brasil. ABEP, 2007. Disponível em: aba.com.br/wp-content/uploads/content/7727632a373615b34f2a5726fc05c9e2.pdf.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.

ADORNO, T. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. N. The authoritarian personality. New York: Harper and Row, 1950.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 07 de jul. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 29 dez 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 de abr 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 29 dez 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 de ago 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 29 dez de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, 29 de dez 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=L13409&text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino>. Acesso em: 29 dez de 2020.

CROCHICK, J. L. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 30, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v30/1678-5177-pusp-30-e190006.pdf>>. Acesso em: 26 dez 2020.



CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. In. **Movimento**, v. 3, 29-56. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

CROCHÍK, J. L. Hierarchy, violence and bullying among students of public middle schools. **Paidéia**, (Ribeirão Preto) [online], v. 26, n. 65, p. 307-315, 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v26n65/1982-4327-paideia-26-65-0307.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CROCHÍK, J. L. et al. Análise de um formulário de inclusão escolar. **Imagens da Educação**, v. 29, n. 1, p.71-87, 2011. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13306>>. Acesso em: 29 dez 2020.

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

CROCHÍK, J. L. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. **Temas em Psicologia**, 4 (3), 47-70. 1996. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004>. Acesso em: 20 dez 2020.

DRUMONT, Marly Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas, São Paulo**, v. 3, p. 81-85, 1980. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/108171>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LOBATO. **O colocador de pronomes**. In: PINTO, Edith Pimentel (org.) O Português do Brasil: textos críticos e teóricos II -1920-1945 - Fontes para a teoria e a história. São Paulo: Edusp, [1924] 1981.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Zahar editores: Rio de Janeiro, 1973.

MARCUSE, H. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1978.

OLIVEIRA, R. A atualidade de Marcuse: contrarrevolução e resistência. **Revista Ideação**, [s.l.], n. 36, jul./dez 2017, p. 42-58. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/3138>>. Acesso em: 29 dez 2020.

ROSA, Elisa Zaneratto. **Por uma reforma psiquiátrica antimanicomial: o papel estratégico da Atenção Básica para um projeto de transformação social**. 380 f. (Tese)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18816>>.

Recebido em: 30/12/2020

Aceito em: 15/03/2021