

## PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE O *BULLYING* ESCOLAR: EMANCIPAÇÃO E RESPONSABILIDADE

*Matheus Rodrigues da Silva*<sup>1</sup>

*Vinicius Novais Gonçalves de Andrade*<sup>2</sup>

*Bruno Fiuza Franco*<sup>3</sup>

**RESUMO:** A violência é um fenômeno antigo, fruto dos conflitos sociais e da expressão da pulsão de morte humana. Sua presença na escola mostra a falha dessa instituição no preparo para o exercício da cidadania e para a constituição da autonomia, assim como gera prejuízos inúmeros no âmbito social e individual do aluno e de todos envolvidos. Essa pesquisa, de metodologia empírica, utilizou-se de escalas e questionários, objetivando entender o tipo de violência sofrida e praticada entre os alunos, assim como caracterizá-la como violência geral ou *bullying*. Além disso, procurou descrever os sentimentos que os autores e as vítimas sentiram e os motivos que os levaram à prática da violência e seu conseqüente sofrimento. Os resultados apontaram que os agressores se sentem felizes e superiores ao cometerem violência, sendo que suas vítimas se sentem tristes e inferiores, além de procurarem vingança pela violência sofrida. A falta de adesão nas atividades escolares, de limites e as características narcisistas da personalidade são motivações para os alunos cometerem violência. Consideramos que há a necessidade cada vez maior de se entender os sentimentos ligados àqueles que participam da violência escolar, sobretudo, dos que participam de maneira indireta. A escola deve se preparar para ser o local de intervenção e de combate à violência ali presente.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*. Escola. Educação. Teoria crítica. Emancipação.

**ABSTRACT:** Violence is an ancient phenomenon resulting from social conflicts and the expression of the human death drive. Its presence at school shows the failure of this institution to prepare for the exercise of citizenship and the constitution of autonomy, as well as causing countless losses in the social and individual scope of the student and everyone involved. This research, with empirical methodology, used scales and questionnaires, aiming to understand the type of violence suffered and practiced among students, as well as characterizing

---

<sup>1</sup> Psicólogo formado pelo curso de Psicologia do Centro Universitário Alfredo Nasser. Contato: matheussaviola01@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Psicologia. Doutor em Psicologia pela PUC Goiás (com período de doutorado sanduíche na Universidade do Porto na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Mestre em Psicologia (PUC Goiás). Psicólogo graduado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Psicanalista. Coordenador do curso de Psicologia do Centro Universitário Alfredo Nasser e docente da mesma instituição. Contato: viniusnovais@unifan.edu.br.

<sup>3</sup> Docente do curso de Psicologia da UNIFAN. Mestre em psicologia pela Universidade Federal de Goiás e psicólogo pela mesma instituição.

it as general violence or *Bullying*. Moreover, it seeks to identify the feelings that the authors and victims felt and the reasons that led to the practice of violence and its resultant suffering. The results showed that the aggressors feel happy and superior when committing violence, and their victims feel sad and inferior, in addition to seeking revenge for the violence suffered. The lack of adherence to school activities, limits and narcissistic personality characteristics are motivations for students to commit violence. We believe that there is a growing need to understand the feelings linked to those who participate in school violence, especially of those who participate indirectly. The school must prepare itself to be the place to intervene and fight the violence present there.

**KEYWORDS:** School *Bullying*. Education. Critical theory. Emancipation

## 1. INTRODUÇÃO

A experiência escolar é, historicamente, uma das etapas principais da formação humana<sup>4</sup>, sendo uma instituição privilegiada para a socialização da criança junto à família. É o ambiente que possibilita à criança construir relações interpessoais com os seus, assim como aprender conteúdos essenciais para sua constituição enquanto ser social e cultural. A existência da violência na escola, nesse contexto, está no contraponto do esperado do ambiente escolar, visto que ela impossibilita o contato e a experiência que o outro, o diferente, tornando-se, uma problemática importante por causar prejuízos inúmeros no âmbito individual e social.

A relação entre a escola e a violência não é recente, segundo Patto (2015), a escola também tem um histórico de violência, quer na exclusão de parte da população a seu acesso, quer na produção do fracasso escolar no processo de escolarização de alguns alunos (considerados os “alunos-problemas”). O movimento da inclusão e a luta por direitos pelos diversos grupos minoritários, no entanto, têm sido benéficos no âmbito legislativo e estatístico<sup>3</sup> (SILVA *et al.*,

---

<sup>3</sup> No legislativo pode-se destacar a aprovação da LDB/96, assim como a lei da Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436/02), a Portaria nº 2678/02 sobre o uso e a difusão do Braille, o uso do Atendimento Educacional Especializado (Resolução nº 4 de 2009 e o Decreto nº 7.611 de 2011), o Estatuto da pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015), além de diversas outras legislações que procuram fortalecer o movimento da inclusão. Quanto ao âmbito estatístico, o número de matrículas gerais, incluindo classes especiais e regulares, de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica aumentaram de maneira exponencial nos últimos anos. Em 1998 houve 43.923 matrículas de alunos incluídos (ver INEP/MEC, 1999) com aumento de 640% com 325.136 alunos incluídos em 2006. O aumento no ensino regular foi de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Sendo que, *Psicologias em Movimento* - v.2, n.2: jul-dez, 2022.

2019), embora a situação ainda seja grave. A violência continua presente e preocupante para sociedade, sendo expressa através da medicalização infantil, do *bullying*, da evasão escolar e nos altos índices de adoecimento dos professores.

Além disso, alguns autores, como Vivarta (2003), Fante (2005), Freire (*et al.*, 2006) e Antunes e Zuin (2008), indicam que os alunos considerados em situação de inclusão sofrem mais violência que outros, assim como indicam a necessidade de diferenciar a “integração” da “inclusão”, visto que no primeiro a criança se adapta à escola, ao passo que no segundo é a própria escola, seus métodos e as legislações que devem ser acessíveis a todos. Desse modo, observa-se a contradição de uma escola que cada vez mais se mostra acessível a grande parte da população mas, também, com índices e formas de violências cada vez mais presentes.

A violência escolar é um problema de saúde pública internacional, afetando diversos segmentos da sociedade. De acordo com a UNESCO (2019), em 2011, das 1.23 bilhões de crianças do ensino fundamental e médio de todo mundo, aproximadamente 250 milhões sofriam algum tipo de violência escolar. Dados semelhantes foram obtidos pelo IBGE (2015) no Plano Nacional de Saúde do Escolar (n= 102.301) em mais de três mil escolas brasileiras. Considerando ambas as pesquisas, cerca de 20% de todos os alunos sofrem ou já sofreram algum tipo de violência. Mais recentemente, a mesma pesquisa do IBGE (2019) foi publicada com dados de 2019, sendo que, dos 125 mil alunos pesquisados, 23% afirmaram ter sofrido algum tipo de violência anteriormente à aplicação da pesquisa.

Nesse contexto, o *bullying* é um tipo de violência específica e, portanto, deve ser diferenciado, sobretudo, pela tendência atual de relacionar qualquer tipo de violência ao *bullying*, o que o banaliza. Assim sendo, pode-se entendê-lo a partir de três aspectos: 1) é uma violência sistemática (repetitiva) que é praticada ao longo do tempo contra uma ou mais vítimas; 2) é praticada intencionalmente e sem motivos aparentes que justifiquem sua existência; e 3) apresenta-se na forma

---

desses 90,9% de alunos, 40,1% tiveram acesso ao AEE e 50,8% não (ver INEP/MEC, 2017). Portanto, há um aumento dos alunos considerados em situação de inclusão nas classes regulares e a diminuição das classes especiais segregatórias.

de um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Esse tipo de violência pode, por fim, ser praticado em grupo ou individualmente (ANTUNES; ZUIN, 2008; NETO, 2005; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; OLIVEIRA-MANEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013; COELHO, 2016; CROCHIK, 2016, 2017, 2019).

Dessa forma, há uma relação dinâmica no *bullying* que não se reduz apenas à vítima e ao autor, o que é importante, pois as pesquisas costumam apontar os graus de vitimização e de agressão, porém poucas têm se dedicado à importância de entender a perspectiva do observador e os sentimentos daqueles envolvidos direta e indiretamente nas agressões. Segundo Freire et al. (2006), há ao menos quatro papéis existentes no *bullying* escolar: agressor, vítima, vítima/agressor e observador, sendo que a maioria dos alunos apenas observa a violência que ocorre, mesmo que também sofram as consequências dessas práticas. Neto (2005), por sua vez, distingue o observador em suas diversas relações com a violência praticada: apoiando a vítima ou o agressor, apenas observando a violência ou mesmo intervindo para freá-la.

Além disso, como apresentado por Antunes e Zuin (2008), o *bullying* pode ser expresso de três formas: a) o “direto e físico”, sendo visto na prática do roubo, agressão física direta e destruição das coisas alheias; b) o “direto e verbal”, o qual se apresenta através do uso de xingamentos e apelidos ofensivos, por exemplo; c) e, por fim, o “indireto”, tais como na prática de fofocas, boatos e ameaças, por exemplo. Este último parece ser o mais comum.

Conforme Pinheiro e Willians (2009), até a década de 1980, a violência escolar era mais comumente expressa na destruição do patrimônio e na violência física direta. Devido às várias mudanças ocorridas na tecnologia e na sociedade, a violência também vem passando por mudanças. Hoje, com a evolução e disseminação do acesso à internet e dos meios digitais, a violência indireta tem ganhado mais força, denominando-se, inclusive, como *cyberbullying*, praticada através dos meios digitais.

A maioria dos alunos afirma sofrer mais violência do que praticá-la, o que indica que a violência pode ser maior que a autorrelatada. No estudo realizado pela CEATS (2010), por exemplo, feito nas cinco macrorregiões brasileiras (n=5.168), 69.4% dos participantes da pesquisa indicaram não ter cometido

nenhum ato agressivo, embora cerca de 70% desses alunos informaram ter visto, pelo menos uma vez, um colega ser maltratado. Ademais, algumas pesquisas apontam que a violência “direta e física” é mais comum entre as crianças do ensino fundamental, enquanto a “direta e verbal” e a “indireta” são mais comuns entre os adolescentes. Por fim, destaca-se a existência da diferença de gênero quanto à prática: meninas tendem a praticar menos violência e, se praticam, a mais comum é a forma indireta e entre os meninos a mais comum a “direta e física” (NETO, 2005; UNESCO, 2019; OLIVEIRA-MANEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013).

Entre os problemas individuais a curto prazo, a literatura científica cita uma maior taxa de evasão escolar, baixo desempenho escolar, problemas psicológicos e emocionais e menores salários no futuro (UNESCO, 2019; FREIRE *et al.*, 2006; NETO, 2005). Além disso, Alckmin-Carvalho, Izbicki e Melo (2014) destacam o fato de que a violência sofrida pela criança pode tanto ser um fator traumático quanto um potencializador de problemas já existentes. Assim, segundo os autores, os problemas desenvolvidos pela experiência de ser vítima podem ser classificados na sua forma como internalizantes (ansiedade e depressão, por exemplo) e externalizantes (comportamento agressivos e desvios de regras, por exemplo).

Há, ainda, a questão de que, se por um lado, a violência escolar parece ser mais recorrente na sociedade, de outro ela ainda continua sendo um tabu e um problema grave a ser enfrentado pela gestão escolar, conforme indicam diversas pesquisas (cf. ALMEIDA; CARDOSO; COSTAC, 2009; SILVA *et al.* 2013; SILVA; ROSA, 2013; SILVA *et al.* 2015; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018; SALGADO *et al.*, 2020).

Os alunos, quando questionados sobre a violência escolar, afirmam que preferem escondê-la ou omiti-la, pois os professores, pais e outras autoridades quase nunca acreditam ou minimizam o sofrimento das vítimas (ALCKIMIN-CARVALHO, IZBICKI MELO, 2014). Mesmo quando identificada e discutida em sala de aula a existência da violência, os métodos de intervenção parecem ineficientes, uma vez que os professores afirmam que não têm capacidade de lidar com a violência ou que seu combate não está no âmbito da pedagogia

(CEATS, 2010). Além disso, vários professores naturalizarem a presença da violência segundo um entendimento de considerá-la como algo “normal” da infância e da adolescência, além de considerá-la, junto à concepção de vários alunos, como brincadeira ou “zoeira” entre amigos. Nesse contexto, torna-se ainda mais difícil a intervenção e a diminuição das práticas violentas, embora a sua incidência e consequências continuem presentes.

No âmbito dessa discussão, o objetivo deste trabalho é entender os tipos de violências sofridas e praticadas entre os alunos, assim como classificá-las em violência geral ou *bullying*. Além disso, procura-se entender os motivos que levaram às práticas da violência, assim como os sentimentos das vítimas e dos agressores.

Este trabalho fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, da Escola de Frankfurt, assim como na Psicanálise. Para a análise do *bullying* escolar, temática dessa pesquisa, será feita uma breve discussão teórica sobre a violência e sua relação com a educação e a formação humana, no intuito de relacioná-la aos dados que serão apresentados, analisados e discutidos.

## **2. VIOLÊNCIA SOCIAL E O BULLYING ESCOLAR**

A violência é um fenômeno tão antigo quanto a própria existência humana. É, portanto, um fenômeno que perpassa os diversos âmbitos da vida humana por constituirmos uma sociedade conflitiva e contraditória em seus fundamentos, produzindo seres humanos, também, contraditórios e conflituosos. A escola, local essencial para a formação humana, não está isolada da violência presente na sociedade, também sofrendo e produzindo essa violência. Logo, essa pode ser considerada como um fenômeno constituído por aspectos sociais e psicológicos.

No âmbito social, a violência pode ser percebida na disputa entre as classes sociais ao promover a competição e ao valorizar a diferença como desigualdade, conforme Marx (1984), o que limita o acesso de determinados grupos aos bens produzidos socialmente e aos recursos materiais. No âmbito individual, a violência também é um fenômeno que se mostra como parte da formação humana, segundo Freud (2011 [1930]), que argumenta sobre a

presença da pulsão de morte em cada pessoa e cuja finalidade é o retorno ao estado inorgânico que a presença da vida perturbou<sup>4</sup>.

Parte-se, portanto, dessas duas fontes para a explicação da violência por serem aquelas que, dentro da perspectiva do presente trabalho, se apresenta como as mais capazes de explicar esse fenômeno tão complexo. Compreende-se, porém, que ambas as teorias não são as únicas presentes nem no campo sociológico nem no campo psicológico como fonte explicadora para a violência.

Para Freud, a representação psíquica da pulsão, delega ao mental a procura de objetos que possam satisfazer a tensão gerada pela incapacidade social de satisfação completa de sua força, pois a civilização é, nessa compreensão, uma limitadora da satisfação humana. Sendo um conceito limítrofe entre o psíquico e o biológico, Freud (2011) argumenta sobre a importância da civilização para a pulsão: se no animal o instinto tem o objeto fixo, que sempre se repete, a pulsão, por sua vez, tem como característica a variabilidade dos objetos.

Como a oferta desses objetos estão condicionados à sociedade, então há um conflito: a sociedade restringe a livre fruição da pulsão em troca da segurança e da possibilidade de se viver socialmente, mas, também, é ela que permite ou restringe as tensões geradas na contradição entre o desejo e a oferta dos objetos sociais. Igualmente, como os objetos são restritos e geradores de conflitos, então a própria possibilidade de satisfação e da expressão da pulsão agressiva também o são.

Nesse sentido, a educação teria como função a formação técnica e humana necessárias para o trabalho, assim como para a convivência em sociedade. O trabalho, nessa acepção, teria como função a possibilidade de o ser humano contribuir para a construção da sociedade, assim como expressar a sua criatividade e seus desejos, o que levaria o trabalho a um patamar de importância, junto à arte e à educação, por exemplo.

---

<sup>4</sup> A pulsão, conforme Laplanche e Pontalis (1992, p. 394), seria “um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender a um objetivo”. Ela tem sua fonte “numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta” (*ibidem*). De acordo com os autores, portanto, a cultura e a civilização funcionariam para ceder ou conter a livre satisfação das pulsões. A produção da repressão estaria a serviço desse objetivo: contribuir para satisfações substitutivas e manter a vida em sociedade (razoavelmente) possível.

Se a satisfação e a possibilidade do reconhecimento e da diferenciação no trabalho não ocorrem, conforme entende-se de Marx (1984), afinal no capitalismo a lógica da acumulação de bens rege a finalidade da produção, então o ofício não permite a satisfação: o que é produzido não é reconhecido pelo trabalhador e o trabalho torna-se estranho a ele mesmo e se reduz a mera sobrevivência precária pelo salário. A desigualdade, por conseguinte, se mantém e é reafirmada. A escola, que também não permite a constituição da autonomia e da luta contra a barbárie presente na sociedade, se reduz a mera instrumentalização para a produção e a reafirmação do *status quo* social. Preza-se pela técnica e pouco pela humanização. Logo, a produção no trabalho de objetos que expressem a subjetividade e reflitam a cultura não ocorre, fazendo com que a satisfação pulsional nos objetos não aconteça, ou aconteça de modo conflituoso, e o mal-estar social seja constante (FREUD, 2011).

A educação, instrumental e focalizada na formação que apenas prepara para o mercado, exige apenas o mínimo para que as funções e o emprego na sociedade sejam cumpridos. Não se prepara para humanidade, para o convívio e para a diferença; mas, ao contrário, prepara-se para o mercado somente, numa concepção individualista do social. Ali, como se ouve rotineiramente, “aprende-se a viver e entender como é a sociedade”, o que naturaliza e reafirma relações marcadas pela agressão, pela desigualdade presente nas competições e nas avaliações, além do destaque de certos alunos e a exclusão de outros.

A essa dificuldade em se viver em sociedade, há alguns aspectos adicionais. Freud (2011) destaca três elementos que dificultam a possibilidade de se viver em sociedade e que levam ao constante mal-estar, sendo um deles as relações sociais. Este último seria o mais complicado de lidar, visto estar calcado no princípio de realidade<sup>5</sup>. A violência, assim, tornada como um fim em si mesma

---

<sup>5</sup> Em certa medida, na pré-história houve a possibilidade de que o prazer fosse satisfeito por uma livre oferta de objetos: comida, sexo, água e abrigo, por exemplo. A vida, no entanto, era limitada e incerta; a sobrevivência era difícil, embora o prazer mais absoluto. A civilização se torna a possibilidade da troca desse prazer livre pela segurança da sociedade. Desse modo, o princípio de realidade vira importante como princípio regulador do funcionamento mental, pois na civilização “a procura da satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas faz desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 368). Conforme Freud, “a vida humana em comum se torna possível apenas quando há uma maioria que é mais forte que qualquer indivíduo e se conserva diante de qualquer indivíduo. Então o poder dessa comunidade se estabelece como ‘Direito’, em oposição ao poder do

Psicologias em Movimento - v.2, n.2: jul-dez, 2022.



e necessária ao convívio, levaria à dificuldade de se ter uma sociedade mais igualitária e justa, indicando a impotência das pessoas frente a natureza onipotente e a necessidade da dominação:

Com o progresso, muito do sacrifício exigido de todos os indivíduos poderia ser eliminado, contudo, como o próprio sacrifício contido no trabalho foi interiorizado como um fim, a liberdade da autoconservação é sacrificada. Assim, embora as condições objetivas já possam permitir a independência de uma vida calcada na sobrevivência diária, esta continua a ser necessária, e todos os elementos que possam indicar a fragilidade humana frente à natureza – que desde os primórdios devia ser conquistada – suscitam a lembrança da nossa impotência e a de nossos antepassados frente a ela, que deve ser ocultada da consciência para que o processo de dominação prossiga. Por isso, também é ensinado aos homens que devem ser fortes, não devem ser frágeis como uma criança (CROCHICK *et al.*, 2011, p. 12).

Se houve, em certa medida, no progresso social a necessidade do uso da violência e da força para o domínio da natureza e do ser humano – também parte dessa natureza –, a pretensa emancipação humana que levaria a libertação do humano do reino da natureza encontra sua contradição na retomada constante da violência moderna: a desigualdade, a competição, o tecnicismo, a frieza social e o *bullying*, por exemplo.

A razão permitiu, no entanto, conforme Adorno (1995b), o domínio da natureza antes desconhecida pela humanidade, além de possibilitar o avanço científico e a sobrevivência humana. Todavia, nem toda violência é necessariamente barbárie e dominação. Introduzir uma criança no convívio social é, em certa medida, uma violência: necessita-se privá-la do prazer irrestrito. Também se deve pelo convívio social, prescindir de vontades e tendências agressivas e procurar satisfações substitutas, assim como treinar a atenção e vários outros aspectos para que a vida seja possível na cultura, aspectos esses, portanto, sentidos como violência. Desse modo, a crítica deve ser dirigida ao tipo de violência que não permite o avanço da cultura e que constrange o indivíduo, ou

---

indivíduo, condenado como ‘força bruta’. Tal substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade é o passo cultural decisivo. Sua essência está em que os membros da comunidade se limitam quanto às possibilidades de gratificação, ao passo que o indivíduo não conhecia tal limite. Portanto, a exigência cultural seguinte é a da justiça, isto é, a garantia que a ordem legal que uma vez se colocou não será violada em prol de um indivíduo” (FREUD, 2011/1930, p. 40).

seja, na violência que é calcada na dominação e na impossibilidade de um projeto de vida (CROCHICK; CROCHICK, 2017).

A cultura é expressão do social e produz modos de explicar e justificar a vivência em sociedade. A cultura medeia a constituição social do indivíduo e, quanto maior for a distância e independência que ele tiver dessa sociedade, maior será a possibilidade de criticá-la e combater o que há de injusto nela. Contrariamente, a menor independência leva à manutenção das relações de poder e a perpetuação do mal-estar existente. Se a violência presente na escola também for naturalizada e as relações ali forem reduzidas a mera reprodução do que é na sociedade, então essa independência e autonomia não são alcançadas.

Essa lógica de violência, ao se firmar como um valor social naturalizado e se tornar o norte da sociedade moderna, dialeticamente, também, reduz a relação entre as pessoas pela via do domínio e da técnica. A “mentalidade de ticket”, conforme explica Adorno (1995b), faz com que o contato com o outro seja mediado por adjetivos e estereótipos dados previamente, o que cristaliza a experiência e a emancipação. O outro deve se assemelhar ao estereótipo idealizado, e tudo que se distancia deve receber a agressão. Não que não haja um pré-conceito antes da experiência, mas esta última deveria moldar os valores já constituídos previamente, de acordo com a experiência obtida: se é cristalizada, então não permite a mudança, assim como não permite a diferenciação, expressão máxima da humanidade.

O *bullying*, nesse viés, seria a tendência radical da não aceitação da subjetividade do outro, sobretudo quando essa subjetividade está ligada a uma suposta fraqueza ou uma vulnerabilidade percebida pelo agressor. De fato, conforme discutido na introdução, o autor não tem motivos aparentes que justifiquem a agressão. A destruição do outro é uma destruição da expressão da diferença; uma destruição, portanto, daquilo que é o essencial da humanidade. A escola, de acordo com Adorno (1995a), tem como finalidade última a desbarbarização<sup>6</sup> e a constituição de uma consciência verdadeira, o que

---

<sup>6</sup> Conforme Adorno (1995a, p. 169), “entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma

Psicologias em Movimento - v.2, n.2: jul-dez, 2022.

implicaria uma educação comprometida com a emancipação humana e, portanto, na convivência com a diferença.

A violência social é constante, e a educação tem como papel se contrapor a essa expressão da violência na forma da barbárie, de modo que se deve dar especial atenção à violência presente na escola, tanto quanto a suas características e possibilidades de intervenção. Neste trabalho entendemos a violência como um fenômeno multideterminado, quer por seus fatores psicológicos, quer por seus fatores sociais e históricos. Isso implica levar em conta os determinantes que levam seres humanos a uma subordinação à totalidade social, assim como o efeito dessa sujeição na formação individual.

A formação que, por fim, conduziria à autonomia dos homens, precisa levar em conta as condições que se encontram subordinadas à produção e à reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinaladas, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazifascismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação (ADORNO, 1995a, p.19).

Nesse sentido, o estudo e a análise da violência no contexto escolar não poderia desconsiderar a análise da sociedade que temos, assim como suas contradições e os conflitos sociais. Conforme argumenta Freud (1930/2011), a civilização tem que recorrer a diversos métodos para manter as pessoas juntas, visto que, além da tendência agressiva presente em cada um, a sociedade se pauta na 'renúncia' pulsional, além de exigir de seus cidadãos tarefas e objetos que são, na maioria das vezes, diferentes de seus desejos. Esse descompasso leva, por conseguinte, a um conflito constante e com a possibilidade sempre

---

agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade".

iminente do colapso social. A violência escolar é um momento de expressão dessa contradição presente no próprio processo civilizatório.

Pelo exposto, o objetivo deste artigo é entender o tipo de violência sofrida e praticada entre os alunos, assim como caracterizá-la como violência geral ou *bullying*. Além disso, procura descrever os sentimentos que os autores e as vítimas sentiram e os motivos que os levaram à prática da violência e seu consequente sofrimento

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Delineamento de pesquisa e amostra**

Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida entre 2018 e 2021 denominada *Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade* (CROCHICK, 2011). Esta pesquisa foi realizada em 14 (catorze) Estados brasileiros e em 4 (quatro) outros países (Universidade Autônoma de Barcelona, Universidade de Buenos Aires, Universidade do Minho e Universidade Autônoma do México), sendo, assim, uma pesquisa de âmbito nacional e internacional. Este artigo discutirá parte dos dados obtidos na etapa da pesquisa feita em Goiás.

No ano de 2018, foi realizado um evento sobre educação com mais de dois mil participantes em Goiânia. Lá estiveram presentes representantes da Secretaria de Educação, diversos pesquisadores, professores e diretores de colégios. Ao final do evento, todos que mostraram interesse foram convidados a participar da pesquisa, formando, então, a amostra da referida investigação. O estudo foi realizado em cinco escolas, sendo duas particulares, duas públicas e uma mista (vinculada à Igreja Católica). A amostra consistiu na aplicação de questionários e escalas a 214 alunos e 15 professores, além da caracterização do grau de inclusão escolar nos aspectos geográficos e pedagógicos para o diretor ou representante da escola. Para este trabalho será utilizado apenas parte dos dados obtidos dos alunos.

Para a composição da amostra foram usados os seguintes critérios de inclusão: a) estar estudando regularmente em uma das escolas pesquisadas; b)

estar no nono ano do Ensino Fundamental; c) ter interesse em participar voluntariamente da pesquisa; d) ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis do menor de idade; e e) ter o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelo menor de idade. O critério de exclusão foi: a) tendo cumprido todos os critérios, o aluno não comparecer no dia da aplicação da pesquisa. O quantitativo final foi de 214 alunos. Da amostra, 94 (44%) desses alunos são do gênero masculino e 120 (56%) feminino; a idade média dos participantes foi de 14,3 anos ( $DP^7 = 1,5$ ).

### 3.2. Instrumentos<sup>8</sup>

Neste trabalho consta um dos questionários utilizados na pesquisa, constituído de 9 questões, porém a questão 7 não comporá a análise do presente artigo. O objetivo do questionário foi entender o tipo de violência sofrida e praticada entre os alunos, assim como caracterizá-la como violência geral ou *bullying*. Além disso, esse questionário procurava descrever os sentimentos que os autores e as vítimas do *bullying* sentiram e os motivos que os levaram à prática e ao sofrimento dessas violências.

As questões 1 e 4 do questionário foram iguais, de modo que se procurou caracterizar os tipos de violência cometidas e sofridas pelos alunos, seja como agressor (a) (questão 1), seja como vítima (questão 4). Os participantes deveriam responder dois quadros (questão 1 e 4) contendo diversos tipos de agressões, assim como assinalar entre as diversas frequências que esses atos foram sofridos/cometidos. Assim, pode-se obter dois escores, sendo um referente à autoindicação como autor da agressão e outro como autoindicação de alvo da agressão.

Depois disso, a violência foi classificada em violência geral ou *Bullying*. Caso o aluno tivesse cometido/sofrido ao menos uma das violências anteriores, independentemente da frequência, foi-lhe solicitado que respondesse duas questões com “sim” ou “não”. Se marcasse “sim” nas duas questões, a violência foi então classificada como *bullying*; caso indicasse “não” em ao menos uma das

---

<sup>7</sup> Desvio padrão.

<sup>8</sup> Questões em anexo.

questões, então era classificada como violência geral. Essa questão se repetiu como questão 2 (agressor) e questão 5 (vítima), tal como no exemplo.

**1- Neste trimestre, em relação aos seus colegas, você: (assinale uma alternativa por linha)**

	Não	1 a 2 vezes por trimestre	1 a 3 vezes por mês	1 a 4 vezes por semana	Todos os dias
Xingou?					
Ameaçou bater?					
Bateu?					
Espalhou boato?					
Excluiu/rejeitou?					
Deu apelidos ofensivos?					
Estragou o material ou roupa deles?					
Pegou sem consentimento o material ou dinheiro deles?					
Os acariciou contra sua vontade?					
Outra situação? Qual					

**2- Caso tenha realizado pelo menos uma das ações do quadro acima, você o fez:**

	Sim	Não
em grupo e/ou com colegas que não conseguiram reagir?		
continua a praticar essas ações com os mesmos colegas?		

Outra pergunta (questão 3) tinha como objetivo caracterizar os sentimentos que os alunos julgavam que os praticantes da violência sentiam. Outra pergunta semelhante foi feita (questão 6), porém com o objetivo de caracterizar os sentimentos daqueles que sofreram as agressões.

**3 Caso você tenha praticado alguma das ações acima, como você se sentiu (pode assinalar mais de uma alternativa):**

Popular	
Feliz	
Odiado	
Covarde	
Corajoso	
Melhor do que outros	
Vencedor	
Como não sendo perdedor	
Outro. Qual?	

**6 Ao sofrer uma das ações acima, você sentiu (pode assinalar mais de uma alternativa):**

Perdedor	
Medo	
Pior do que os outros	
Impotência	
Inferioridade	
Desconsiderado/insignificante	
Tristeza	
Ódio	
Desejo de vingança	
Outro. Qual?	

Outra questão, apresentada como questão 8 no questionário, procurou caracterizar o que os alunos julgavam como sendo os motivos que os levavam à prática das agressões. E, por fim, como questão 9, foi apresentada uma série de características individuais e solicitado aos participantes que assinalassem aquelas que caracterizassem melhor o autor das agressões e o alvo das agressões, tal como no exemplo a seguir:

**8- Em sua opinião, quais motivos levaram esses alunos a praticar tais atos? (pode assinalar mais de uma opção)**

<input type="checkbox"/>	carência afetiva/insegurança
<input type="checkbox"/>	não se enturmam/ não têm amigos
<input type="checkbox"/>	não têm atenção em casa
<input type="checkbox"/>	apanham muito em casa
<input type="checkbox"/>	se consideram diferentes dos outros
<input type="checkbox"/>	os outros não se defendem
<input type="checkbox"/>	revidar agressão que sofreram
<input type="checkbox"/>	são preconceituosos
<input type="checkbox"/>	não têm limites
<input type="checkbox"/>	não têm o que fazer
<input type="checkbox"/>	Falta de respeito
<input type="checkbox"/>	Outro, qual?

**9-Assinale com um 'X' no quadro abaixo as características dos alunos(as) que praticam tais atos (agressores) e alunos(as) que sofrem tais atos (vítimas) (pode deixar espaços vazios quando as características não forem percebidas como sendo dos intimidadores/provocadores ou das vítimas):**

<b>Características</b>	<b>Agressor</b>	<b>Vítima</b>
Gordo(a)		
Magro(a)		
Forte		
Fraco(a)		
Usa óculos		
Boas notas		
Más notas		
Bom (boa) esportista		
Mau (má) esportista		
Popular		
Impopular		
Afeminado/masculinizada		
Com deficiência		
Negro		
Outras características dos Agressores?		
Outras características das Vítimas?		

### 3.3. Aspectos éticos

O projeto de pesquisa maior (nacional e internacional) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

em 28/03/2011, sob o Protocolo de Pesquisa n.066/2011. A pesquisa foi também aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE 90042718.2.0000.8011) no ano de 2018 do Centro-Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN). Todos os participantes foram voluntários na pesquisa. Os pais também receberam o TCLE e tiveram ciência do estudo que estava sendo desenvolvido.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão discutidos os resultados obtidos através da análise estatística realizada com os dados provenientes da aplicação do questionário aos 214 alunos.

A Tabela 1 mostra a frequência e a porcentagem do que os participantes julgaram que sentiriam os autores das agressões ao praticar a violência ou o *bullying*. Os três sentimentos que os alunos julgaram mais frequentes foram: covardes (21,5%), felizes (17,3%) e como não sendo perdedor (15,4%).

Tabela 1 – Frequência e porcentagem do que julgaram os participantes sentir os praticantes da violência escolar.

<b>Como se sentiu o autor da agressão</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Popular	10	4.7
Feliz	37	17.3
Odiado	18	8.4
Covarde	46	21.5
Corajoso	12	5.6
Melhor do que os outros	8	3.7
Vencedor	8	3.7
Como não sendo perdedor	33	15.4
Outro	66	30.8
Mal	16	7.5

Primeiro, cabe destacar a maior incidência do sentimento de covardia atribuído aos autores das agressões, o que diz do desprezo pela agressão cometida e da imagem negativa atribuída a esses alunos, indicando uma possível maturidade por parte desses alunos ao desprezarem comportamentos agressivos na escola, bem como ao considerarem covardes aqueles que praticam a violência.



Além disso, os participantes indicaram a felicidade e o sentimento de não se sentirem como perdedores como atributos daqueles que cometem agressões. Quanto à felicidade, destaca-se o prazer e o desrespeito dos agressores para com suas vítimas, pois além de agredi-las, ainda sentem felicidade nisso. O caráter sádico parece presente, o que reafirma a discussão feita por Crochick (2019) sobre as características narcisistas presentes nos autores do *bullying*. Ademais, ao agredir, o agressor tenta não se sentir como perdedor, posto que a fraqueza e a vulnerabilidade são percebidas como características que devem ser desprezadas e atacadas, o que, de acordo com Neto (2005), indica a desigualdade de poder vista na relação entre o agressor e a vítima.

A procura da imposição de poder sobre o outro e a felicidade em agredi-los podem se referir aos problemas de formação desses alunos e a dificuldade de lidar com a diferença, assim como à necessidade desses alunos de aderirem a um ideal de força e desempenho que não se encontra em todos os alunos. A existência dessa hierarquia faz com que esses alunos submetam aqueles que eles percebem como frágeis e vulneráveis à violência e à disciplina, ao mesmo tempo em que não conseguem aderir às atividades escolares e à rotina dessa instituição. O culto à força e a relativa falta de autonomia parecem presentes nos alunos violentos. Isso pode estar ligado ao tipo de moralidade e de valores que essas crianças expressam.

Ao cultivar a imagem corporal e a força como ideais sociais, essa tendência está sendo reproduzida na escola através daquilo que o Adorno (1995a) denominou como hierarquias escolares. Em tal contexto, a “hierarquia oficial” classificaria os alunos de acordo com seu desempenho escolar e suas notas nas atividades avaliativas, ficando os melhores no topo da hierarquia e os piores em sua base. A segunda, a “hierarquia não oficial”, classificaria os alunos quanto ao seu desempenho nas atividades esportivas e na imagem corporal percebida. Os agressores, portanto, são aqueles que tenta usar a força para coagir e atacar os outros alunos, sendo que se sentem felizes por isso e procuram afirmar sua superioridade pela agressão.

Na Tabela 2 encontram-se as frequências e as porcentagens do que os participantes da pesquisa julgaram sentir em relação àqueles que sofrem a

violência escolar. Como se vê, as três frequências mais apontadas são: tristeza (32,2%), inferioridade (23,4%) e desejo de vingança (20,1%). Esses alunos, por conseguinte, se sentiriam tristes e inferiores pela violência constante que sofrem, sentimentos esses contrários aos que os agressores sentem (felizes e superiores).

A agressão constante poderia despertar o sentimento de vingança por parte dos alunos vítimas da violência. O ódio, sentimento ligado à vingança, poderia também ser acrescentado aqui. Somando-se ambos os sentimentos (ódio e desejo de vingança), há uma frequência mais consistente (39,7%). Segundo Pinheiro e Williams (2009), esse tipo de situação está relacionada aos casos de violência coletiva e de destaque da mídia, sobretudo de reportagens esporádicas em que algum aluno que sofria violência constante entra no colégio e mata ou faz algum tipo de violência contra seus colegas.

Tabela 2 – Frequência e porcentagem do que os participantes julgaram que o alvo da agressão sintia.

<b>Como se sentiu o alvo da agressão</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Perdedor	15	7,0
Medo	13	6,1
Pior do que os outros	24	11,2
Impotência	25	11,7
Inferioridade	50	23,4
Desconsiderado/insignificante	38	17,8
Tristeza	69	32,2
Ódio	42	19,6
Desejo de vingança	43	20,1
Mal	41	19,2

No entanto, conforme discute Crochick e Crochick (2017), os autores do *bullying* e as vítimas que reagem violentamente contra as agressões devem ser diferenciados. Os autores do *bullying* agem intencionalmente de modo violento sem motivos aparentes; no entanto, pode haver uma violência por parte das vítimas que, por não aguentarem mais as agressões sofridas, acabam reagindo e, desse modo, também cometendo atos violentos. Ainda, deve-se destacar o perigo dessa situação, porque a violência desses alunos é direcionada aos agressores, não à estrutura que gera a relação violenta entre eles. Dados semelhante foram

encontrados na pesquisa de Santos *et al.* (2013), em que as vítimas afirmaram o desejo de vingança ao sofrerem agressões.

Além disso, mesmo que não haja vingança direta contra os agressores, a criança pode direcionar a violência anteriormente sofrida a outras vítimas ou pessoas que antes não sofriam nenhum tipo de violência. Conforme discussão realizada por Crochick *et al.* (2011), a hipótese do contato se referiria a uma tendência geral na educação em pensar o combate à violência pelo contato forçado entre os alunos, o que geraria a capacidade de tolerar a diferença e o respeito mútuo. Algumas pesquisas, contudo, apontam que a mera exposição sem a constituição de condições favoráveis não leva à diminuição da violência, mas ao seu aumento em novas formas. Assim, não bastaria o contato ou mesmo a vítima se vingar do seu agressor, pois pode haver novas formas simbólicas de violência e a possibilidade de a própria vítima torna-se um agressor, conforme descrevem as pesquisas de Bastista e Enumo (2004) e Razera (2018).

Na Tabela 3 estão as frequências e as porcentagens do que os participantes entenderam como sendo os motivos que levam os alunos a cometerem os atos de agressões. Pode-se observar nessa tabela que os três motivos mais indicados são: a falta de respeito (54,2%), não ter o que fazer (49,0%) e não ter limites (48,1%).

Tabela 3 – Frequência e porcentagem de indicações dos motivos que levam alguém a ser autor de agressão.

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Carência	41	19,1
Não têm amigos	17	7,9
Não têm atenção	36	16,8
Apanham em casa	8	3,7
Se consideram diferentes dos outros	55	25,7
Os outros não se defendem	37	17,2
Revidar agressão que sofreram	28	13,0
São preconceituosos	49	22,9
Não têm limites	103	48,1
Não têm o que fazer	105	49,0
Falta de respeito	116	54,2
Outro, qual?	25	11,6

Quanto ao primeiro motivo, pode-se destacar a falta de empatia e de respeito que os agressores têm com as vítimas. Esse tipo de comportamento está vinculado à característica narcisista da personalidade dos agressores, uma vez que o reconhecimento do outro em sua individualidade e liberdade não acontece (CROCHICK, 2019). Somado os dados de “se sentirem diferente dos outros” e “não terem limites”, tem-se a porcentagem de 73,8%, que aponta a dificuldades desses alunos de terem experiências formativas, assim como a fragilidade da moralidade e do cumprimento das regras, além da felicidade e superioridade que sentem ao agredir.

De acordo com Crochick *et al.* (2011), a constituição do superego dependerá do tipo de relação que a criança estabelecerá com as figuras de autoridades ao seu redor. Seja pela via da imposição rígida das regras e dos limites, seja pela permissividade e falta dos limites, o superego infantil constituir-se-á de modo frágil: quanto ao primeiro, a autoridade é ambígua e pautada pelo medo, não pela convicção; quanto ao segundo, não se oferece nenhum modelo de identificação, o que levaria a criança a ser dirigida externamente por figuras de autoridade (FREUD, 1986). As repetições desses modelos acontecem com outras figuras de autoridade (professores) e com os colegas, sendo que no caso do *bullying* se destaca o narcisismo.

O narcisismo, conforme Freud (1996 [1914]), diz de um momento necessário do desenvolvimento humano em que há a passagem do investimento autoerótico ao investimento objetal. A criança, ao nascer, deve constituir seu ego a partir da socialização, o que implica a importância das figuras de autoridade que tem ao seu lado e que permitem a sua convivência com o mundo externo, tais os pais e professores. Ao sentir frustração, a criança tenderia a relacionar, a si mesma, tudo aquilo que lhe causa satisfação a si mesmo e o que causa sofrimento aos objetos externos; o contato com a realidade lhe fere, mas lhe permite também diferenciar-se e constituir-se como um ego individual (FREUD, 1996 [1923]).

Conforme se expressa no *bullying*, há um desinvestimento nos objetos externos e um conseqüente investimento narcísico, isto é, um desprezo pelas características e pelas pessoas, assim como uma valorização de si mesmo. O

agressor procura destruir e conformar todos os outros aos mesmos valores e ideais que tem, ao passo que não tolera a diferença e tudo aquilo que se afasta dos ideais que defende – ou, colocando de outra forma, não tolera tudo aquilo que não é semelhante a ele mesmo. Se, conforme Freud (2011 [1930]), o que se constituiu um dia como traço psíquico nunca se desfizer totalmente, então os aspectos narcisistas da personalidade estariam relacionados com as diversas formas de lidar com o prazer e com a frustração. Por não considerar o *outro*, segundo Laplanche e Pontalis (1992), o narcisismo corresponde à fase oral do desenvolvimento psicosexual e é mais regredido que o sadomasoquismo, pois se refere a um estado sem objeto externo, desconsiderando o *outro*.

O preconceito estaria, nessa forma de compreensão, relacionado a um desenvolvimento psíquico menos regredido do que o *bullying* e procuraria a manutenção da desigualdade social; o *bullying*, mais regredido, é a total falta de organização e a tentativa de destruição direta do outro. O preconceito, neste sentido, serve à manutenção das relações de poderes e tem influência nas desigualdades historicamente constituídas e mantidas como naturais nas relações de poder sendo, ainda, uma atitude. Quanto ao *Bullying*, este é uma ação, visto que não chega a ter elaboração suficiente para tornar-se uma atitude, sendo expresso unicamente pela destrutividade do outro, o que dificulta bastante a intervenção nesse tipo de violência.

O preconceituoso poderia, no contato com a diferença, ter a possibilidade de repensar seus aspectos cognitivos e comportamentais<sup>9</sup>, o que levaria à mudança e à capacidade de aceitar a diferença. Como no *bullying* não há aspecto cognitivo, apenas a emoção forte e a ação destrutiva, então a redução da violência somente pelo contato não ocorre. A falta de limites e o não reconhecimento do outro complica a intervenção somente pelo contato.

A Tabela 4 apresenta a frequência e a porcentagem das características mais comuns atribuídas às vítimas e aos agressores da violência escolar. Conforme pode-se observar, as três características mais atribuídas aos autores

---

<sup>9</sup> O preconceito é uma atitude e o *bullying* uma ação. Conforme Krech, Crutchfield e Ballachey (1975), o preconceito, como atitude, tem três aspectos: 1) cognitivo, que tem representações e estereótipos que definem o objeto com o qual se relaciona; 2) a emoção, a qual desperta e leva o contato (ou possível contato) com o objeto a ser sentido de determinada forma; e 3) a tendência à ação, isto é, a possibilidade ou não de agir conforme os outros dois aspectos.

do *bullying* são: ser popular (68,2%), ser forte (63,6%) e ter notas ruins (57,0%). Quanto aos alvos do *bullying*, as três principais características apontadas são: ser impopular (63,1%), ser fraco (62,1%) e ser gordo (56,1%).

Essa configuração parece estar ligada novamente às hierarquias escolares, fato que, segundo Adorno (1995a), influenciou até mesmo no nazismo, ao incentivar o confronto dos melhores alunos da hierarquia não oficial contra os alunos da hierarquia oficial, o que mostra a perseguição aos intelectuais e acadêmicos, assim como o zelo pela aparência e pela força.

A divisão e classificação, sobretudo por binômios (feio-bonito, alto-baixo, forte-fraco), continua existindo, atualmente, porém, com a violência não mais dirigida de uma hierarquia contra outra, mas sim dirigida àqueles que estão na base de ambas as hierarquias, isto é, àqueles que aparentam a fraqueza máxima. Desse modo, esses alunos são percebidos como falhos e fracos, pois não conseguem acompanhar a escolarização e os movimentos da sociedade nem pela via dos estudos, nem pela via do esporte e da aparência.

Tabela 4 – Frequência e porcentagem das características atribuídas pelos participantes aos autores da agressão e aos seus alvos.

Características	Autor		Alvo	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Gordo(a)	36	16,8	120	56,1
Magro(a)	114	53,3	98	45,8
Forte	136	63,6	28	13,1
Fraco(a)	27	12,6	133	62,1
Usa óculos	51	23,8	114	53,3
Boas notas	78	36,4	103	48,1
Más notas	122	57,0	81	37,9
Bom (boa) esportista	119	55,6	51	23,8
Mau (má) esportista	50	23,4	111	51,9
Popular	146	68,2	34	15,9
Impopular	29	13,6	135	63,1
Afeminado/masculinizada	40	18,7	105	49,1
Com deficiência	6	2,8	90	42,1
Negro	45	21,0	75	35,0

Como já argumentado, a própria sociedade se organiza em hierarquias e classificações, o que representa a força do tecnicismo e da administração até mesmo nas relações humanas, assim como gera a desigualdade aos diversos grupos sociais e propicia a expressão da violência, ao reduzir os outros a objetos e à manipulação. Na escola também está presente essa tendência, sobretudo na competição e na valorização da força e da nota alta. Mas, se durante o tempo em

Psicologias em Movimento - v.2, n.2: jul-dez, 2022.

que o Adorno (1995a) viveu, a presença da hierarquia se mostrava na valorização da força física em detrimento da intelectual, atualmente essa configuração se mostra de modo diferente.

Segundo Crochick e Crochick (2017), a própria intelectualidade pode ser vista, hoje, como sinônimo de força, visto que com ela se tem o controle das informações e bens materiais, assim como o conhecimento se torna um poder ao ser usado não como projeto de vida e emancipação, mas como reduzido à técnica e à acumulação de bens. Isso pode levar, mesmo que contraditoriamente, ao respeito dos agressores àquele que antigamente era considerado “nerd”; a violência, portanto, muda de acordo com o progresso social.

Testando a validade dessas hierarquias diversas, pesquisas têm apontado a sua importância para a análise da violência escolar e reafirmado a sua mudança atual na educação (cf. CROCHICK; CROCHICK, 2017; CROCHICK, 2019; DUBOC *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2019).

Além disso, destaca-se outro aspecto apontado pelos alunos: o baixo desempenho escolar. Tal desempenho é reduzido pela presença da violência, algo que está ligado, conforme visto também na Tabela 3, à falta de adesão nas atividades escolares por partes dos alunos que cometem agressão. Conforme pesquisa de Santos *et al.* (2013), os alunos ligados à violência, comumente, têm um baixo desempenho escolar; as vítimas, ao sofrerem constantemente essa violência, correm risco de evadir da escola.

Por fim, aproximadamente 70% da amostra desta pesquisa aponta a popularidade como sendo um aspecto importante para identificar os agressores, embora essa popularidade deva ser entendida como a *percebida*, não uma popularidade *sociométrica*<sup>10</sup>.

Quanto aos alvos, as três características mais atribuídas são: ser impopular (63,1%), ser fraco (62,1%) e ser gordo (56,1%). A impopularidade está relacionada aos alvos das agressões, sobretudo por aqueles que estão na base de ambas as hierarquias escolares, já destacadas. A falta de popularidade sociométrica se torna um fator de vulnerabilidade à violência. Amigos e colegas

---

<sup>10</sup> Essa diferença é importante. Os autores da violência têm grande popularidade percebida, ou seja, são destaques, têm corpos e desempenho esportivo desejável, assim como são reconhecidos por todos. Isso não indica, necessariamente, que têm muitas amizades e que são desejáveis como amigos, o que seria uma popularidade sociométrica.

podem servir como rede de apoio ao barrarem ou mesmo ajudarem os alvos das agressões, o que mostra que a fortalecimento do esclarecimento sobre a violência e da convivência entre os alunos permite maior diminuição da violência e maior suporte entre aqueles que somente observam ou mesmo apoiam sua ocorrência.

Quanto a ser fraco, destaca-se o fato de que ser forte é um aspecto valorizado não somente na escola e no processo educativo, mas também na sociedade em geral. Assim, o ideal social está na valorização da força e do domínio. Embora as condições objetivas e o progresso social já há tempos descartaram a necessidade contínua do poder sobre a natureza, esta ainda continua presente. O ideal se torna um modelo a se seguir e que padroniza a possibilidade de expressão, de modo que aquilo que aparenta fragilidade e vulnerabilidade deve ser atacado.

Ser gordo também foi apontado como uma característica dos alvos. Ser gordo é uma característica não valorizada socialmente, sobretudo no ideal pautado na força. Uma pessoa gorda, desse modo, teria maiores probabilidades de se tornar alvo dessas agressões. O esporte, por exemplo, pode ser evitado ou mesmo ser um complicador para parte desses alunos, sobretudo pelo *bullying* constante que podem sofrer nas aulas de Educação Física, o que pode, por sua vez, reduzir sua adesão às atividades esportivas e ter diversas relações pautadas pela violência. O *bullying* não necessita de motivos para acontecer, pois o que o causa é a aparente fragilidade percebida no outro; por conseguinte, características e aspectos pessoais podem servir como contributos para justificar a agressão, embora não seja seu motivo real. Ademais, o próprio preconceito pode se tornar um contributo para a prática do *bullying* e vice-versa.

Por fim, destaca-se os dados da questão 2 e 5 do questionário, as quais procuraram classificar as violências como geral ou como *bullying*. Da amostra (n=214), apenas 12 alunos foram classificados como agentes de *bullying*; quanto às vítimas, 30 alunos foram classificados, dado esse que indica a dificuldade de se ter uma mensuração adequada dessa *prática violenta*. Por outro lado, os dados indicam também a grande incidência de violência na escola, mesmo que conceitualmente poucos alunos fossem classificados como autores/vítimas de *bullying*.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender e analisar o tipo de violência sofrida e praticada entre os 214 estudantes das escolas participantes da pesquisa, assim como caracterizá-la como violência geral ou *bullying*. Além disso, procurou-se descrever os sentimentos que os autores e as vítimas sentiram e os motivos que levaram à prática da violência e seu conseqüente sofrimento.

Concluimos que o *bullying* escolar é um problema de saúde pública internacional, tendo conseqüências individuais e sociais. Esse tipo de violência não se reduz apenas à dinâmica do autor e do alvo, mas também atinge mesmo aqueles que apenas observam a violência ou dela participam de modo indireto. O *bullying* é, dessa forma, uma violência sistemática pautada na fragilidade percebida do outro, o que indica que está relacionada a uma desigualdade de poder também percebida; os alvos preferenciais do agressor parecem ser aqueles que, sendo frágeis e vulneráveis, estarão em menores condições de revidar ou ter apoio social.

Ainda quanto aos agressores, os principais sentimentos atribuídos a eles foram: ser covardes, se sentirem felizes e não se sentirem como perdedores, atribuições que mostram o desprezo dos alunos vítimas pelos agressores, assim como a falta de consideração pela diferença e pela individualidade. Destaca-se aí um elemento grave: os agressores se sentem felizes pela agressão que fazem e procuraram não ser perdedores, embora pelos outros alunos sejam vistos como covardes.

Quanto aos alvos, concluimos que foram apontadas como sentimentos principais expressos por esses alunos o fato de se sentirem tristes, inferiores e de terem desejo de vingança. A tristeza constante pela agressão pode levar esses alunos a terem o sentimento de inferioridade, assim como procurarem revidar e atacar os outros como vingança. Desse modo, o ódio poderia ter na vingança uma de suas expressões. No entanto, pode-se atacar não somente o agressor, mas outros alunos que estão em semelhante situação e, assim, perpetuar o ciclo de violência.

Consideramos que os motivos que levam à autoria das agressões são: a dificuldade em respeitar o outro, a “falta do que fazer” desses alunos e a falta de limites. Portanto, observa-se a dificuldade dos agressores em aderirem à atividade geral do colégio, além de terem notas ruins e falta de interação com seus semelhantes. Quanto ao limite e ao respeito, apontam-se os aspectos narcisistas presentes nesses alunos e a dificuldade em se ter uma educação pautada na emancipação e na introjeção de valores de forma crítica e pautada pela equidade.

Concluimos, por fim, que as principais características atribuídas aos autores das agressões estão ligadas à popularidade e à força, o que indicaria a presença das hierarquias escolares e a valorização dessas características. Há, assim, a adaptação dos alunos a esse ideal e o entendimento da diferença como desigualdade, o que inegavelmente reafirma a competição e o individualismo. Quanto aos alvos, destacam-se a impopularidade e as características pouco valorizadas socialmente como ligadas às agressões sofridas, tais como ser gordo e/ou ser considerado fraco.

O praticante do *bullying* tem como uma de suas características o individualismo narcísico, o que dificulta o processo de identificação com o outro e, conseqüentemente, o processo de individuação. Os fatores sociais, igualmente, devem ser destacados e colocados em discussão na escola e nas instituições formadoras. A responsabilidade da violência dentro escola, portanto, não pode ser reduzida ou cristalizada por uma das duas vias comumente vistas: a) a culpabilização do agressor e/ou sua família que têm “problemas emocionais”; ou b) a naturalização desse fenômeno na educação, que é combatido apenas quando “extrapola” os limites e se recorre a forças externas (polícia, conselho tutelar, batalhão escolar). A violência deve ser uma pauta da própria educação, assim como da sociedade onde está inserida.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Educação e emancipação**. Trad.: W.L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995b.
- ALCKMIN-CARVALHO, F.; IZBICKI, S.; MELO, M. H. da S. Problemas de comportamento segundo vítimas de *Bullying* e seus professores. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 834-853, dez. 2014.
- ALMEIDA, S. B. de; CARDOSO, L. R. D.; COSTAC, V.V. *Bullying*: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 27, n. 58, p. 201-206, jul. 2009.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do *Bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-41, 2008.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão Escolar e deficiência mental: análise da interação entre companheiro. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.9, n.1, jan/fev, 2004.
- CEATS. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor. **Bullying escolar no Brasil - Relatório Final**. São Paulo: CEATS/FIA, 2016.
- COELHO, M. T. B. F. *Bullying* escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v.33, n.102, p. 319-330, 2016.
- CROCHICK, J. L. Preconceito e *Bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 30, e190006, 2019.
- \_\_\_\_\_. Formas de violência escolar: preconceito e *Bullying*. **movimento-revista de educação**, v 29, n 3, jan. 2016.
- CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.
- FREIRE, I.P. *et al.* O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p. 157-183, 2006.
- FREUD, Sigmund. O ego e o id. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização**. Tradução Paulo César de Souza. 1. ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo: uma introdução. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- IBGE. Ministério da Saúde. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132 p.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 162 p.
- INEP/MEC. **Sinopse estatística da educação básica: Censo escolar da educação básica de 1998**. Brasília-DF, 1999.

- \_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica 2017**. Brasília-DF, 2018.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad.: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep; 1999.
- \_\_\_\_\_. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? In: KANT, Immanuel. **Immanuel Kant: Textos Seletos**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 63-71.
- KRECH, D; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LISBOA, C.; BRAGA, L. de L.; EBERT, G. O fenômeno *Bullying* ou vitimização entre
- LOPES NETO, A.A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, supl. p.164-172, nov. 2005.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, 1984.
- OLIVEIRA DUBOC, M. J.; COUTO PIMENTEL, S.; RIBEIRO CARNEIRO., J.; GOMES DE MATOS, A. L. *Bullying* e desempenho escolar: leituras e compressões. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 21–37, 2021.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M de; MACHADO, I. *Bullying* escolar na perspectiva dos professores. **Estudos e Pesquisar em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 18, n.1, 2018.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; PASINI, A.I.; LEVANDOWSKI, G. O *Bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicol. teor. prat.** São Paulo, v.15, n.2, p.203- 215, ago. 2013.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015. PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. de A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 995-1018, Dec.2009.
- RAZERA, K. D. M. F. **Inclusão escolar e preconceito: avanços e limites da educação inclusiva**. In: CARLONI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C. O. **Inclusão, Educação e Sociedade**. 1. ed. GOIÂNIA: Mundial Gráfica, 2018, p.29-38.
- SALGADO, F.S. *et al.* *Bullying* no ambiente escolar: compreensão dos educadores. **J Hum Growth Dev**. n. 30, v. 1, p.58-64, 2020.
- SANTOS, L.C.S. *et al.* A cultura *Bullying* na escola a partir do olhar das vítimas. **Estudos & Pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2013.
- SILVA, M.R da. *et al.* **Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: da formação à atuação profissional**. In: Congresso Interdisciplinar de Produção Científica, 9, 2019, Aparecida de Goiânia. **Anais de Congresso**, Aparecida de Goiânia: Editora UNIFAN, 2019. ISSN: 2447-2230.

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

SILVA, J. L de *et al.* Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do *Bullying* escolar. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 189-199, dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, jun. 2013.

SILVA, T. D. B.; SILVA, M.R.; JESUS, F.A. *Bullying* escolar e preconceito: aproximações e distanciamentos. **Revista Psicologias em Movimento**, v.1, n.1, p. 23-47, 2021.

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

VIVARTA, V. **Mídia e Diversidade**. Brasília: ANDI, 2003.