

A) Identificação da Proposta

Título do Projeto: *Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*

Linha de pesquisa: Cidadania, violência e direitos humanos

Participantes: O quadro abaixo apresenta os pesquisadores, a participação de cada um na proposta, sua formação e sua identificação com suas respectivas instituições de vínculo.

Quadro I: Participantes da proposta, tipo de participação e Universidade a que são vinculados.

Nome Completo	Participação na Proposta	Formação	Universidade
1- Anilde Tombolato Tavares da Silva	Pesquisadora	Pedagogia	Universidade Estadual de Londrina
2-Branca Meneses	Coordenadora Associada	Psicologia	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
3-Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt	Pesquisadora	Pedagogia/Educação Artística	Universidade Estadual de Londrina
4-Carlos Veloso da Veiga	Pesquisador estrangeiro	Sociologia	Universidade do Minho
5-Cintia Copit Freller	Pesquisadora	Psicologia	Universidade de São Paulo
6-Débora Felício Faria	Coordenadora Associada	Psicologia	Universidade Federal de Alfenas-MG
7- Dulce Regina Pedrossian	Pesquisadora	Psicologia	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
8-Erika Souza Leme	Jovem Pesquisadora	Pedagogia (doutoranda)	Universidade Federal Fluminense
9- Guadalupe Acle Tomasini	Pesquisadora Estrangeira	Antropologia/Psicologia	Universidad Autónoma de México
10-Horácio M. Ferber	Pesquisador Estrangeiro	Psicología – Psicopedagogía – Cs. De la Educación	Universidad Nacional de Avellaneda: Argentina
11- Leonor Maria Cantera Espinosa	Pesquisadora Estrangeira	Psicologia	Universidad Autónoma de Barcelona
12- Jaciete Barbosa	Coordenadora Associada	Pedagogia	Universidade do Estado da Bahia
13-Joilson Pereira	Coordenador Associado	Psicologia	Universidade Federal de Sergipe
14-José Leon Crochík	Coordenador Principal	Psicologia	Universidade de São Paulo
15-Leandro Roberto Neves	Coordenador Associado	Psicologia	Universidade Federal de Roraima
16- Luciana Dadico	Pesquisadora	Psicologia	Universidade de São Paulo
17-Maria Terezinha Bellanda Galuch	Coordenadora Associada	Pedagogia	Universidade Estadual de Maringá
18-Marian Ávila de Lima e Dias	Coordenadora Associada	Psicologia	Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos
19-Patricia Ferreira de Andrade	Jovem Pesquisadora	Psicologia(mestranda)	Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos
20-Paulo Lucas da Silva	Coordenador Associado	Filosofia	Universidade Federal do Pará / Campus Altamira
21-Ricardo Casco	Pesquisador	Educação Física/Educação	Universidade de São Paulo
21- Rosely Cabral Giordano	Coordenadora Associada	Filosofia	Universidade Federal do Pará / Campus Belém
22- Silvia Ester Orrú	Coordenadora Associada	Educação	Universidade Federal de Alfenas / Campus Poços de Caldas
23- Simone Moreira de Moura	Coordenadora Associada	Pedagogia	Universidade Estadual de Londrina
24-Sônia Cristina Vermelho	Coordenadora Associada	Informática/ Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
25-Valdelúcia Alves da Costa	Coordenadora Associada	Pedagogia	Universidade Federal Fluminense
26-Viviane Borges Dias	Jovem Pesquisadora	Biologia(doutoranda)	Universidade do Estado da Bahia

B) Síntese da proposta:

O principal problema a ser tratado nesta proposta é a violência e o impedimento de se viver uma vida segura e digna para o exercício da cidadania com o conseqüente aprimoramento da democracia. Essa violência é compreendida como fruto de uma sociedade que, historicamente, tem se mostrado desigual, e, assim, injusta, e se expressa em suas diversas instituições, uma delas, fundamental para a formação do cidadão, a escola. Assim, a proposta de estudo deste problema vincula-se com a formação escolar, uma vez que a escola, no momento, congrega a imensa maioria das crianças e jovens brasileiros, podendo quer formar indivíduos resistentes à violência ou propícios a ela, ao longo do desenvolvimento das disciplinas, quando incentiva a competição entre alunos, promove uma reflexão demasiadamente voltada para o imediato e que não discute a própria violência, sua caracterização e determinantes. Entende-se que a violência escolar é derivada da violência social, quando se apresenta em suas especificidades, e diretamente social, quando traz problemas sociais de diversas naturezas para dentro dos muros escolares.

Esse problema, a ser estudado em escolas, refere-se à relação entre a violência, sob a forma de diversos atos de agressão entre alunos, sob a forma de *bullying* e sob a forma de preconceito, e a existência de duas hierarquias escolares formadas entre alunos: uma oficial determinada pelas notas escolares e outra não-oficial, expressada por habilidades corporais – força e beleza física – e pela popularidade dos alunos. Em geral, como será melhor apresentado no projeto de pesquisa, essa violência é compreendida como sendo um problema psicológico, da desestruturação familiar e da falta de autoridade escolar. Sem desconsiderar essas variáveis, nesta proposta, entende-se que as referidas hierarquias escolares também são responsáveis por essa violência.

Alguns estudos tendem a não diferenciar as diversas formas de violência, o que impede de enfrentá-las com estratégias específicas que o seu entendimento pode trazer. Na pesquisa ora proposta, a violência cotidiana entre pares (xingamentos, agressão, abuso sexual, intrigas) o *bullying*, que envolve essas formas de agressão, mas por um longo tempo e destinadas ao mesmo alvo por alguém que dispõe de mais poder que sua vítima, e o preconceito são diferenciados conceitualmente e por meio de dados empíricos.

Como uma das propostas para o enfrentamento dessa violência e a formação para a cidadania, que também envolve a convivência com pessoas de diferentes grupos, defende-se, nesta proposta, a educação inclusiva, que se destina a diversas minorias – pessoas com deficiência, imigrantes de países pobres, moradores de rua, usuários de drogas, dentre outras – frequentarem as mesmas classes que os alunos considerados regulares.

Neste sentido, os dados novos que esta proposta acrescenta ao já estabelecido são expressos por: estudo da relação das hierarquias escolares existentes com a violência; diferenciação entre *bullying* e preconceito; defesa da educação inclusiva como forma de enfrentar a violência escolar.

Consta desta proposta, além do projeto de pesquisa, a constituição de observatórios de educação nas diversas universidades participantes. A proposta de criação, em cada uma das 12 universidades participantes, de *Observatórios de Educação: violência, inclusão e direitos humanos* justifica-se pela demanda e urgência de se identificar, problematizar e combater a manifestação do preconceito e contribuir para a superação do pensamento estereotipado em relação às minorias vítimas do preconceito na escola, no trabalho e demais instâncias sociais. Como espaços de formação, reflexão e possibilidades

de resistência à sua manifestação na sociedade que ainda obsta a educação que humanize e afirme os direitos humanos como seu eixo norteador, a criação desses Observatórios pode contribuir para a formação das pessoas e para o debate de propostas de alternativas de enfrentamento e superação da violência na escola, contribuindo, assim, tanto para o desenvolvimento social quanto do indivíduo em um movimento contrário à violência. Seus objetivos e forma de estruturação serão descritos após a apresentação do projeto de pesquisa. Também será apresentada, mais à frente, a proposta de um banco de dados sobre a violência escolar, como um dos objetivos desses observatórios; eles conterão os dados obtidos na pesquisa como também os dados relacionados à violência escolar obtidos em bancos de dados oficiais, tais como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Censo Demográfico, Censo Escolar, Sistema de Informações sobre Mortalidade/Departamento de Informática do SUS (SIM/Datasus), Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública (Sinesp) etc. Além dos Observatórios de Educação, a proposta prevê, quando for possível, a articulação com os Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais participantes e similares existentes nas Universidades Estaduais, como possibilidade de maior integração entre o ensino superior e o básico, sobretudo em relação à problematização de diferentes formas de manifestação de violência dirigida a estudantes considerados em situação de inclusão.

Com os resultados obtidos na pesquisa e os demais obtidos nos bancos de dados oficiais, propõe-se que os observatórios promovam cursos de formação para professores da educação básica, distinguindo as diversas formas de violência, sua relação com as hierarquias escolares e a possibilidade da educação inclusiva para combater essa violência, além de proporcionar a convivência com os que aparentam uma diferença significativa, ainda que culturalmente estabelecida e (des) valorizada. Esses dados serão divulgados por meio de livro, artigos científicos, cartilhas, a serem distribuídos para professores, alunos e funcionários das escolas pesquisadas. Esse material também será encaminhado às secretarias de educação municipais, estaduais e ao Ministério da Educação; às secretarias de justiça municipais e estaduais e para o Ministério da Justiça; para as Secretarias de Direitos Humanos dos municípios, dos estados e da federação.

Ao final dos três anos da vigência da proposta, serão realizados seminários para os gestores, professores, alunos e funcionários das escolas pesquisadas em cada localidade; esses seminários terão como objetivo apresentar os resultados obtidos, sua análise e proposições de combate à violência escolar.

Para a elaboração da proposta, observamos a importância da constituição de uma rede de pesquisa referenciada na Teoria Crítica da Sociedade – constituída por 27 pesquisadores de 16 instituições (12 nacionais – são 10 universidades, mas em duas delas há dois campi também associados a esta proposta - e quatro de outros países), cuja formação concentra-se nas Ciências Humanas, em particular, nos campos da Psicologia, da Educação, da Sociologia e da Filosofia. A Teoria Crítica da Sociedade já traz em sua constituição a articulação entre diversas disciplinas – sociologia, filosofia, psicologia, estética, antropologia – e será a base teórica da proposta; cabe mencionar que a maior parte dos pesquisadores que compõem a equipe desenvolveram suas dissertações, teses e/ou pós-doutorados ancorados em trabalhos de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin.

Em síntese, os objetivos precípuos desta rede de pesquisadores são os de – embasando-se na *investigação social empírica*, realizar: **(a)** atividades de pesquisas nas diferentes localidades abrangidas

pela rede, que envolvam os sujeitos (alunos, professores, gestores, auxiliares) das escolas em que as pesquisas serão desenvolvidas; (b) a socialização consequente de seus resultados e (c) a criação e/ou ampliação de práticas que, a partir dos dados coligidos pela investigação nas diferentes localidades, contribuam para o enfrentamento da violência escolar nas diferentes formas em que se manifesta. O conjunto desses objetivos (de natureza teórico-prática) é subsidiar a proposição de políticas públicas e ações locais voltadas ao enfrentamento das diferentes expressões da violência escolar: *bullying*, discriminação, marginalização dos denominados ‘diferentes’ e exclusão dos alunos em situação de inclusão.

Cumpramos ressaltar que esta proposta provém de duas pesquisas realizadas no período compreendido entre 2008 e 2014. A primeira, *Preconceito em relação aos incluídos na Educação Inclusiva*, de autoria de Crochík (2008) – realizada com financiamento deste Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – foi, inicialmente, desenvolvida em São Paulo, nos anos 2008 a 2010; posteriormente, no período compreendido entre os anos 2009 e 2014, pesquisadores de diferentes universidades a replicaram; seus dados foram publicados em *Educação Inclusiva: algumas pesquisas* (CROCHÍK et al. , 2016). A segunda pesquisa – *Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*, também de autoria de Crochík (2011) – foi desenvolvida em São Paulo (entre 2011 e 2014) e juntamente com a anterior é a base da atual proposta.

Os quase oito anos (de 2008 até o presente) de realização de tais investigações por um grupo de pesquisadores de diferentes instituições – geograficamente distintos e distantes – implicou, a um só tempo, um lastro de experiências relativamente à concretização da investigação social empírica. A realização de seminários anuais (no mais das vezes, sem financiamento) e diferentes publicações (artigos, livros), no curso desse período, tornaram possível o delineamento da atual proposta, agora no interior da configuração de uma rede ampliada, que abrange as cinco regiões brasileiras e outros quatro países, culturalmente próximos ao Brasil – Argentina, Espanha, México e Portugal.

Localizamos – ao longo da realização da pesquisa *Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade* – o Projeto de Lei nº 6.481, de 2009, que “Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao ‘bullying’ escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica no país, e dá outras providências” (BRASIL, 2010). Tal situação nos constrange a investigar a implementação e alcance real de tais políticas em um país de dimensões continentais. Daí a proposição de criarmos, por meio desta proposta, um banco de dados que nos possibilitará conhecer o planejamento e execução de políticas públicas, desenvolver ações locais, projetos pedagógicos e pesquisas voltados às políticas públicas de enfrentamento da violência, bem como fazer proposição de ações locais orientadas ao abrandamento de possíveis carências quanto a este aspecto.

Tais ações, políticas locais e regionais, têm, por sua vez, como objetivo a constituição de redes voltadas à criação e/ou fortalecimento de iniciativas que estimulem a aproximação entre as universidades envolvidas, as escolas da rede pública e suas comunidades nas diferentes localidades em que a pesquisa será desenvolvida. Essas ações serão realizadas desde o interior do quadro de referências teóricas que nos norteia de modo a que – tendo sua origem nos dados que serão levantados nos diferentes municípios e suas particularidades – possam ser referidos à totalidade social concreta.

Os resultados e análises das pesquisas acima referidas são suficientemente relevante para se compreender as formas de violência escolar que trata a pesquisa e propor métodos para seu enfrentamento, o que justifica nossa proposta de sua replicação nos diversos locais propostos.

C) Projeto de Pesquisa: Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade¹

José Leon Crochík

Introdução

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

Assim, temos variáveis sociais e psicológicas envolvidas no mal-estar que provoca e é provocado pela violência. A violência se apresenta nas instituições sociais e nos indivíduos: nas instituições, mediada pela hierarquia social que classifica e ordena os homens em conformidade com a classe social a que pertencem e com suas competências; a hierarquia social, ao dispor os homens em inferiores e superiores, deve tornar os primeiros submissos e os últimos comandantes; deve-se sublinhar que, na hierarquia, quase todos mandam em alguém e são mandados por outros; no nível individual, isso se expressa pelo sadomasoquismo, que nesse caso suscita o prazer de mandar e o prazer de se submeter, conforme argumentam Adorno (1995a) e Bleichmar (2008) indicam que há um tipo de violência necessária, racional, que se contrapõe a outras formas de violência, presentes para a manutenção da dominação social. Dessa forma, a crítica deve ser dirigida ao tipo de violência que destrói a cultura, desestrutura o indivíduo. A violência que aniquila o homem é a que se volta contra o tempo, contra a ideia de um projeto, é a que reduz o homem ao presente. Freud (1943) argumentou que as neuroses eram provenientes da não compensação dos desejos adiados em troca da ‘vida civilizada’ e que as pessoas que não desejam ter filhos (uma das formas de futuro) são as que não gostam de viver nesta sociedade e cultura. Dessa maneira, a cultura, segundo esses autores, é uma das determinantes da violência.

Se a violência tem sido constante, a escola é uma das instituições que têm como objetivo desenvolver a civilidade em seus alunos, isto é, a possibilidade de os homens conviverem pacificamente e discutir suas divergências de forma pacífica, por meio de normas aceitas coletivamente. Sem dúvida,

¹Este projeto tem como base o que foi desenvolvido tempos atrás com o mesmo título, com bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

precisamos dessas normas, assim como os países também devem ter as suas para terem a ‘paz perpétua’, segundo Kant (1992).

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

Alguns autores distinguem a ‘violência na escola’ da ‘violência da escola’(por exemplo, PAULA; D’AURA-TARDELI, 2009); a primeira se refere à presença da violência que tem origem fora dos muros escolares, mas nela se apresenta; a outra, à violência gerada ou fortalecida pela escola mediante suas regras. A nosso ver, essa distinção pode atribuir à ‘violência da escola’ uma ausência de relação com a sociedade que não é real, pois o que a escola valoriza ou não, seus objetivos e métodos não são plenamente determinados por ela. Nesse sentido, Adorno (1995a) defende que os professores são malvistas porque fazem o ‘trabalho sujo’ que as demais instituições se recusam a fazer: impor a domesticação às crianças e aos adolescentes. Esse mesmo autor indica a existência de duas hierarquias na escola: a que classifica os piores e os melhores alunos, segundo o rendimento escolar, e a que os classifica segundo as habilidades corporais, relacionadas à força física; segundo ele, o fascismo se aliou a essa última contra a primeira das hierarquias citadas. Ora, a existência de hierarquias na escola é coerente com a sociedade que gera constantemente a ordenação entre os homens: mais rico/mais pobre; mais forte/mais fraco; mais belo/mais feio etc. O favorecimento da ‘hierarquia corporal’ sobre a ‘hierarquia intelectual’ não é algo específico da escola, mas da sociedade. Claro que interesses ligados ao tráfico de drogas, aos conflitos policiais, roubos etc. não são próprios da escola e lá ocorrem, mas mesmo as demais formas de violência não podem ser atribuídas à escola sua origem: são expressões de violências sociais.

A legislação e as estatísticas mostram que as escolas se voltam cada vez mais para a inclusão de contingentes maiores de pessoas: têm se voltado aos trabalhadores, às mulheres, aos pobres e, atualmente, com o movimento da educação inclusiva ou educação para todos, tenta que todos não só tenham acesso à escola, como estudem conjuntamente. Claro, há problemas de evasão escolar, de repetência, de analfabetismo funcional, mas a tendência de a educação ser cada vez mais inclusiva numa sociedade excludente é apreciável. Para constatar isso, basta assinalar que, no Brasil, em 2008, o número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular era de 31%, e em 2015, passou para 56,6% (BRASIL, 2016): cada vez mais, alunos que frequentavam instituições especiais ou classes especiais, ou que não estavam na escola, matriculam-se no ensino regular.

O fortalecimento da chamada educação inclusiva ocorreu a partir da década de 1990, com marcos como a Conferência de Jomtien, em 1990, e a de Salamanca, em 1994. Vários países, nesse último evento, foram signatários dessa luta: permitir que as minorias sociais, que, por vezes, guardam diferenças entre os países, possam estudar nas escolas regulares, sem nenhum tipo de segregação. O Brasil foi um desses países, e os dados explicitados acima mostram que vem obtendo êxito na implementação dessa proposta. Claro, há obstáculos. Um deles refere-se ao fato de que a educação inclusiva tem se voltado sobretudo aos alunos com deficiência, quando deveria se dirigir a todas as

minorias que, por diversos motivos, não estão podendo frequentar a escola ou têm dificuldades de nela permanecer. Outro deles é que as escolas, de uma forma geral, não têm se modificado para incluir todas as minorias que deveriam nelas adentrar; os alunos considerados em situação de inclusão são, quando muito, em sua maioria, integrados, mas não incluídos. A distinção entre educação integrada e educação inclusiva, conforme Ainscow (1997) e Vivarta (2003), é que a primeira adapta o currículo, os métodos de ensino e a avaliação para os alunos em situação de inclusão, ao passo que a educação inclusiva altera a estrutura e o funcionamento da escola tendo em vista uma política pedagógica que contemple a todos. Crochík et al. (2013) verificaram que, dentre quatro escolas pesquisadas, apenas uma se modificou e tinha mais condições para atender as demandas da educação inclusiva; as outras três adaptaram o currículo, o método e a avaliação para os alunos considerados em situação de inclusão.

Além desses obstáculos, a literatura científica tem mostrado que se, de um lado, há aceitação dos alunos considerados em situação de inclusão – basicamente, alunos com deficiências –, de outro lado, é difícil que seus colegas os aceitem em seus grupos. O estudo de revisão elaborado por Vieira e Denari (2007) indica que os alunos com deficiência são pouco valorizados pelos seus colegas. Conforme as autoras, essa desvalorização pode ser devida a concepções sociais atuais: um preconceito que se reproduz.

Além da distinção entre educação integrada e educação inclusiva, acima indicada, há diversos modelos de educação inclusiva. Um deles é desenvolvido na Escola da Ponte, em Portugal (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007), que centra a atenção nos currículos individuais e no trabalho em grupo; outro deles desenvolveu-se na Espanha, por meio de Melero (2006), que defende a proposição de um mediador junto à família e à escola para alunos com deficiência intelectual, principalmente pessoas que têm Síndrome de Down. Outro, desenvolvido, sobretudo, na Inglaterra, mas também proposto e difundido pela UNESCO, trabalha com a comunidade escolar: não deixa de atentar às diferenças individuais, mas não descuida da coletividade (AINSCOW, 1997).

Ora, em uma sociedade totalitária, definida como aquela na qual o todo é mais importante do que seus membros (ADORNO, 2004) – totalitarismo que se manifesta quer nas sociedades comunistas quer nas capitalistas –, todos são excluídos: uns têm mais condições que outros para sobreviver, mas, mais cedo ou mais tarde, as tragédias sociais recaem sobre todos, e a impotência individual se faz notar. Não obstante, não é menos verdadeiro que ao lado de sua tendência totalitária, a sociedade também se movimenta para a liberdade, para a inclusão de todos; o progresso é contraditório: fortalece os que têm mais poder, mas contribui para melhorar a vida de todos. Na escola isso também ocorre. Ao lado do movimento da educação inclusiva, assistimos à violência presente no *bullying*.

A perseguição aos que parecem frágeis é marca frequente em diversas formas de preconceito, fenômeno esse que compõe boa parte da violência existente em diversas épocas e em distintos lugares (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Seria de se esperar que os novos alunos incluídos – sobretudo os que têm deficiência – seriam as vítimas preferenciais do *bullying*, tal como afirmam Freire, Veiga-Simão e Ferreira (2006) e Fante (2005). Monteiro e Castro (1997), contudo, mostraram que os alunos com deficiência têm sido bem recebidos pelos colegas, que aprendem com eles; apesar disso, há de se perguntar se não desenvolvem outra forma de violência em relação a esses alunos em situação de inclusão: a de marginalização e de segregação. Crochík et al. (2013) mostraram que, em escolas da cidade de São Paulo, os alunos considerados em situação de inclusão, ainda que aceitos por seus colegas e

professores, não deixam, em algumas oportunidades, de ser segregados ou marginalizados; esses dados foram confirmados pela reaplicação desse estudo em diversas regiões do país (CROCHÍK, 2016).

Antunes e Zuin (2008), a partir da literatura da área, indicam que as vítimas do *bullying* têm sido: pessoas que têm características físicas, socioeconômica, étnica e preferência sexual específicas, entre eles, ciganos, artistas de circo, estrangeiros, alunos obesos, de baixa estatura, homossexuais. Se os alunos com deficiência física, sensorial e intelectual têm uma distinção perceptível em relação a outras pessoas, se essas diferenças são frutos da natureza ou de acidentes, os demais alvos podem apresentar características de fragilidade que são culturalmente desvalorizadas. Caberia perguntar se o *bullying* e outras formas de violência destinados a esses dois tipos de grupos são os mesmos.

Pesquisa que fizemos (CROCHÍK, 2004), comparando o preconceito contra indivíduos com deficiência física com o preconceito contra indivíduos com deficiência intelectual, evidenciou que os que têm deficiência física são mais discriminados do que os que têm deficiência intelectual: o que é mais próximo à ‘normalidade’ parece atrair mais a ira dos ‘normais’ do que o que é mais distante. Está presente o fenômeno descrito por Freud (1986) como ‘narcisismo das pequenas diferenças’: o que é mais semelhante, mas detém alguma diferença, deve ter essa diferença ampliada para que os mais ‘semelhantes’ sejam alvos possíveis de identificação. Assim, os alunos não considerados em situação de inclusão, mas que tenham características desvalorizadas: usar óculos, ser muito magro, muito gordo, alto, baixo, podem ser mais destinados a ser alvos do *bullying* do que os considerados em situação de inclusão, ou talvez tipos diversos de *bullying* sejam destinados a esses dois grupos; não encontramos pesquisas na área que elucidem essa questão. No estudo de Crochík et al. (2013) verificou-se que os alunos considerados em situação de inclusão tendem a ser mais alvos do preconceito, em duas de suas formas de discriminação – marginalização e segregação – do que de *bullying*; eles tendem a ser considerados ‘à parte’.

É recente a discussão sobre o *bullying*² escolar, mas a sua existência não é nova (FANTE, 2005). Cabe destacar que Grossi e Santos (2009), assim como Voors (2006), não deixam de associar esse fenômeno à violência social. Pinheiros e Willians (2009) e Antunes e Zuin (2008) indicam que, não só no Brasil, a partir da década de 1980, a violência tende a se tornar mais grave: antes, danos ao patrimônio, agora, violência interpessoal, incluindo agressão a professores e funcionários e a intimidação acarretada pela presença de gangues na escola.

Alguns adultos, segundo Freire, Veiga-Simão e Ferreira (2006) e Voors (2006), julgam o *bullying* como brincadeiras infantis, que devem ser superadas, ou que as crianças devem resolver por si mesmas, e que como ‘brincadeiras’ não acarretam nenhum dano; às vezes, considerarem-no natural, necessário, sobretudo para os meninos. Parte dos alunos entrevistados na pesquisa realizada pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats), sobretudo do sexo masculino, também considera o *bullying* uma brincadeira, ao contrário das meninas que tendem a ficar magoadas, e que o *bullying* parece se iniciar como uma brincadeira que se transforma em agressão (CEATS, 2010). Na

² O termo *bullying* não tem tradução precisa e única para a língua portuguesa (ver Fante, 2005), assim, neste projeto, utilizaremos os termos ‘intimidação’ e ‘provocação’, como algumas de suas traduções e, mais frequentemente, o próprio termo *bullying*, que nos meios acadêmicos já é bastante difundido e utilizado.

atitude de se considerar o *bullying* como brincadeira, os valores da força e da virilidade podem ser destacados em detrimento dos direitos humanos.

Algumas possíveis implicações sociais da violência escolar foram indicadas por Adorno (1995a) que lembra, em sua infância, do ataque de colegas sobre um menino franzino como aviso do fascismo que viria. Se é tênue, para alguns, a distinção entre ‘brincadeiras’ e violência, deve-se lembrar que piadas contra pessoas com deficiência, imigrantes e negros podem ser formas do preconceito sutil, que é uma das formas de a violência se manifestar (MEERTENS; PETTIGREW, 1999). A esse respeito, é interessante a relação estabelecida entre *bullying* e preconceito, por Antunes e Zuin (2008) e por Grossi e Santos (2009); os primeiros indicando que esse último fenômeno é a base do primeiro, os últimos evidenciando a presença do preconceito na violência escolar. Tal como discutido por Crochík (2016), no entanto, entendemos que há distinções importantes entre esses dois fenômenos. O preconceituoso tem um alvo delimitado, sobre o qual projeta expectativas, medos e desejos que não pode perceber em si; o autor do *bullying* precisa de um alvo, qualquer que seja, que possa submeter à sua vontade de dominação e destruição da vontade alheia.

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 aluno considerado mais frágil, podendo gerar diversas consequências psíquicas naquele que o sofre, desde uma angústia acentuada até o assassinato e o suicídio (FANTE, 2005; FREIRE; VEIGA-SIMÃO; FERREIRA, 2006; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009; VOORS, 2006). Como se percebe, as consequências desse fenômeno não devem ser associadas a meras brincadeiras ou a situações que são facilmente superáveis.

Antunes e Zuin (2008) expõem que o *bullying* pode ser de três tipos: direto e físico (agressões físicas, roubo, destruição de objetos de colegas, exploração sexual); direto e verbal (insultos, apelidos, ‘sarros’, comentários discriminatórios ofensivos); e indireto (fofocas, boatos, ameaças).

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

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

Veiga Simão, Freire e Ferreira (2004) indicam que a maior parte dos alunos – quase 70% – é observadora do *bullying* e ‘passiva’ ante a violência que assiste; é provável que alguns satisfaçam seus próprios desejos agressivos dessa maneira e que outros se identifiquem com os agredidos; segundo a pesquisa desenvolvida pelo Ceats (2010), essa identificação é expressada por parte dos alunos que observam o *bullying*; segundo Voors (2006), podem se sentir temerosos de eles mesmos se tornarem vítimas, caso interfiram para cessar a violência, e se sentem impotentes por isso. Já o desejo de humilhar o outro ocorre com o que agride e com aquele que é partidário do ataque, mas não agride diretamente. A satisfação com a agressão é destacada por Fante (2005).

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

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

Conforme dito antes, nossa sociedade é estruturada com base em hierarquias: os mais e menos aptos, os mais e menos fortes, os mais e menos inteligentes e assim por diante. A existência de duas hierarquias básicas que se confrontam e se complementam – a do desempenho intelectual/cultural e a do desempenho físico e da popularidade – tende a contribuir, ideologicamente, com a reprodução da estrutura de classes descrita por Marx (1984). Na história de nossa civilização, a inteligência e os instrumentos que criou foram substituindo a força necessária para modificar a natureza para a reprodução da espécie, mas como a necessidade de dominar a natureza não foi, segundo Horkheimer e Adorno (1985), superada, mesmo a inteligência ainda representa a força na sobrevivência do mais apto. Assim, na base de qualquer hierarquia, a ideia da dominação estaria presente, mas a hierarquia intelectual/cultural contém o germe para superar a própria ideia de hierarquia, que pode pelo pensamento desestruturá-la. A percepção sobre a intelectualidade é ambígua, segundo Adorno (1995a), pois mostra ser ao mesmo tempo digna de respeito por aquilo que possibilita na adaptação e na superação dessa, e desprezada por ser considerada frágil diante da força da mesma natureza que se pretende dominar para que o homem possa sobreviver. Essa ambiguidade diante do intelectual, que no fascismo, segundo Adorno (1995a), é eliminada, por puro desprezo a tudo o que não represente a força, na escola pode colocar os que têm bons desempenhos escolares a ser invejados e desprezados pelos que não os têm; esse desempenho pode representar a valorização do que é frágil, que ao mesmo tempo é almejado e, por não ser obtido, é desprezado pelos que não o conseguem, gerando o ressentimento. Assim, o aluno que obtém bom desempenho escolar parece ser um alvo adequado daqueles que não o conseguem, e o aluno que se destaca por sua destreza e/ou beleza corporais pode ser tanto aquele que exerce a violência de formas diversas sobre os mais fracos ou um modelo que serve de contraponto ao desenvolvimento intelectual.

De acordo com as pesquisas de Juvonen, Wang e Espinoza (2011), Mehta et al. (2013) e de Strøm et al. (2013), o envolvimento escolar dos estudantes tende a diminuir com a violência escolar, o que dificulta um bom desempenho acadêmico.

Segundo Salmivalli, Kärnä e Poskiparta (2011), o contexto de relação entre os colegas não deveria ser ignorado nos estudos sobre a violência escolar, principalmente acerca do *bullying*, por isso, Strøm et al. (2013) defendem que as pesquisas deveriam entender esse fenômeno como desenvolvido por grupos. Mesmo assim, segundo Garandeu, Lee e Salmivalli (2014), poucas pesquisas estudaram a relação entre *status* hierárquico e *bullying*. Conforme esses autores, *status* hierárquicos podem promover ordem social e harmonia e contribuir para melhor organização de atividades, o que pode ocorrer quando há uma divisão de trabalho apropriada às capacidades individuais que se complementam, mas também podem gerar a violência, conforme Ahn, Garandeu e Rodkin (2010), que chamam a atenção para o tipo de estrutura hierárquica que pode configurar as classes escolares: quando há uma hierarquia com papéis fixos, a violência entre pares é mais suscitada do que em grupos mais igualitários. Zwaan, Dijkstra e Veenstra (2013) indicam que a necessidade de manter o *status* hierárquico se deve à sobrevivência e à reprodução, e que habilidades e atratividades físicas são importantes.

Um fator relacionado à violência escolar, e assim também ao *bullying*, como uma das formas dessa violência, e à hierarquia escolar é a popularidade. Pesquisas (AHN et al., 2010; de BRUYN; CILLESSEN; WISSINK, 2010; LI; WRIGHT, 2014; ZWAAN; DIJKSTRA; VEENSTRA, 2013) têm indicado duas formas de se verificar a popularidade e estudado sua relação com o autor da agressão e com a vítima da violência escolar em geral e o *bullying*, em particular: a popularidade percebida, obtida pela indicação nominal dos colegas como resposta à pergunta ‘quem é popular?’, e a preferência entre os pares, ou popularidade sociométrica, obtida pela indicação dos colegas em relação aos que gostariam de ter como amigos ou em outras atividades de colaboração, como estudar ou trabalhar em conjunto. A aceitação de pares se refere ao quanto querem interagir com cada aluno; a popularidade percebida é medida de visibilidade, prestígio, dominância. Alguns estudos (AHN et al., 2010; LI; WRIGHT, 2014; ZWAAN; DIJKSTRA; VEENSTRA, 2013) têm mostrado a relação entre a violência escolar e a busca de popularidade para que adolescentes se posicionem bem na hierarquia escolar formada pelos alunos. Ahn et al. (2010) e Li e Wright (2014) mostraram que os adolescentes que têm como objetivo ser percebidos como populares entre seus pares têm mais propensão para a violência e os que têm como objetivo a preferência de seus colegas são menos indicados como violentos.

Os autores da violência escolar, em geral, têm pouca preferência social, mas alta popularidade percebida (GARANDEAU et al., 2014). Conforme afirmam de Bruyn, Cillessen e Wissink (2010), os autores da agressão e as vítimas têm tido baixa aceitação entre os pares; os primeiros têm boa popularidade percebida, suas vítimas têm baixo escore na preferência e na popularidade; ainda segundo esses autores, há interação entre as duas formas de popularidade: adolescentes mais aceitos entre os pares e os populares são menos agressivos do que os não aceitos e populares; ser pouco aceito e não ser popular predispõe a ser vítima; ser aceito e popular não o predispõe. Caravita e Cillesen (2012) argumentam que a popularidade percebida se relaciona positivamente com ser autor da agressão e a aceitação entre os pares se relaciona negativamente com essa variável.

Levandoski e Cardoso (2013) realizaram um estudo em escola de Florianópolis, com 337 estudantes do sétimo ano, e verificaram que as adolescentes que participaram da pesquisa tendiam a julgar os autores da violência escolar como mais bonitos; segundo essas alunas, os autores da agressão têm mais popularidade em sala de aula e são destacados em atividades que envolvem habilidades físicas, corporais; em relação às vítimas, Levandoski e Cardoso (2013) notaram que têm melhor desempenho na disciplina de língua portuguesa; esse último resultado revela que, se há a hierarquia escolar que tem como critério importante a popularidade e essa pode estar relacionada com desempenho corporal e atratividade física, na escola, os alunos também são distinguidos entre si por seu desempenho nas disciplinas em sala de aula, e, segundo o dado ressaltado, os bons alunos tendem a ser alvos da violência. Strøm et al. (2013) alegam que há poucos estudos na área que analisam a relação entre a violência escolar e o desempenho acadêmico. No estudo que desenvolveram, assim como nos de Juvonen, Wang e Espinoza (2011) e Mehta et al. (2013), são encontradas relações invertidas entre as duas variáveis: maior a violência, pior o desempenho acadêmico dos alunos.

A distinção do desempenho dos alunos nas disciplinas ministradas em sala de aula se refere, conforme foi enunciado anteriormente, à hierarquia oficial. A outra hierarquia presente na escola contrapõe os que têm bons e maus desempenhos em atividades que envolvem habilidades corporais: performance nos esportes, força física e a popularidade percebida entre os colegas; essa hierarquia é considerada por Adorno (1995a) como ‘não oficial’. Em ambas as hierarquias, a competição se apresenta guiada pela valorização dos que se saem melhor nas atividades avaliadas. Se a educação escolar tem como uma de suas metas possibilitar o convívio social, a competição deve ser compreendida como uma disputa na qual as regras são socialmente instituídas e aceitas; deve-se observar, contudo, que as regras, usualmente, não são discutidas (GALVÃO et al., 2010), ocorrendo o mesmo com os valores atribuídos aos vencedores e aos perdedores: reproduz-se na escola algo que vem de fora de seus muros: as hierarquias escolares devem fortalecer as hierarquias sociais. A competição individual é suscitada socialmente e fortalecida na vida escolar. Como a educação escolar também tem entre seus objetivos formar os indivíduos para práticas solidárias, enseja uma contradição entre colaboração e competição.

Como as pesquisas aqui citadas sinalizam que a popularidade percebida é associada aos autores da violência escolar e como Levandoski e Cardoso (2013) mostram que o bom desempenho nas disciplinas de sala de aula está associado com os alvos da violência escolar, pode-se supor que os que se destacam no topo da hierarquia não oficial devam ser populares, os que são discriminados em sua base, os impopulares; na hierarquia oficial, a impopularidade deve ser relacionada com os que estão no topo, sem que a popularidade esteja associada com os que estão em sua base. Crochík (2016), no entanto, em estudo similar ao proposto neste projeto, evidenciou que alunos que se destacavam na hierarquia não oficial tenderam a ser autores de atos de agressão, os que não se destacaram, propenderam a ser suas vítimas. Entre os que não se destacaram na hierarquia oficial havia tanto autores, quanto vítimas de diversos tipos de agressão – autores, quando também eram destacados na hierarquia não oficial, vítimas quando eram considerados na base dessa hierarquia. Os alunos que se destacaram na hierarquia oficial não foram, como tendência, indicados nem como autores de agressão, nem como vítimas. Esses dados confirmaram parcialmente a afirmação de Adorno (1995a), salientados no parágrafo anterior, mas indicam que é

importante se estudar essas hierarquias quando se pretende entender a violência, também a que se apresenta na escola.

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

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

O sadomasoquismo, como o entende a psicanálise, é a base da personalidade autoritária estudada por Adorno et al. (1950). Esse tipo de personalidade já não se manifesta mais como a do fim do século XIX, não é alguém que age diretamente por paixão, ao contrário, satisfaz seus ímpetos destrutivos, quer seu alvo seja externo ou interno, utilizando o que a civilização permite para expressar e exercer a violência. Aliás, essa é uma marca importante da contemporaneidade, segundo Horkheimer e Adorno (1985), pois foi um país desenvolvido do ponto de vista técnico e cultural – a Alemanha – que construiu a câmara de gás: um instrumento de alta tecnologia, asséptico, que permitiu eliminar multidões de indivíduos.

Se a personalidade autoritária pode ser associada à hierarquia e ao prazer de submeter ou de se submeter, no que se refere ao *bullying*, ela pode delimitar o líder dos que praticam a intimidação e seus seguidores, pode também caracterizar alguns dos observadores e mesmo algumas das vítimas, quando essas são também agressores; quanto a essas últimas – as vítimas –, não cabe esquecer que podem ter sido criadas para o convívio pacífico com os outros e por isso têm dificuldades de reagir à violência.

Fante (2005, p. 61) afirma que os especialistas consideram como causa do *bullying* quer a ausência de autoridade, quer a sua presença violenta. Nesse mesmo sentido, na pesquisa realizada pelo Ceats (2010), parte dos professores alega que não foi preparada para conter a indisciplina a não ser pela coerção; já as famílias dizem que a escola tem falta de hierarquia e autoridade (CEATS, 2010).

Dessas atribuições de causas, podemos supor duas tendências de pensamento no que se refere à autoridade educativa – familiar ou escolar -: uma defende a imposição de limites de forma rígida; outra, ao contrário, negligencia a necessidade da indicação de limites pelos pais. Ambas, paradoxalmente, são semelhantes em seus efeitos: não possibilitam adequadamente a formação da consciência moral, nomeada pela psicanálise de supereu; a primeira, porque ao mesmo tempo que indica claramente o que a autoridade deva incutir às crianças e aos jovens, o faz de maneira ambivalente e calcada no princípio e não em sua racionalidade: é pelo medo, segundo essa tendência, que as pessoas seguem os indicadores morais, e não por convicção, assim, essa consciência se forma fragilmente e se torna ambígua; a segunda, porque a

autoridade não oferece nenhum modelo para que seus filhos se identifiquem e assim o que se pode ou não fazer é dirigido externamente; segundo Freud (1986), esse tipo de pessoa que não desenvolve o supereu já era bastante frequente na época que viveu: não sente culpa.

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

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

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

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

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

A autoridade é importante para a formação do indivíduo, ela oferece referências, princípios, valores, serve como modelo que deve ser incorporado para depois ser superado. Se não há esse modelo, a

individualidade não se constitui, pois, a pessoa mal consegue saber o que quer, o que deseja; se não supera o modelo introjetado, só o reproduz rigidamente (ADORNO, 1995a). Nos dois casos, a autonomia é impedida. A autonomia deve se constituir na possibilidade de analisar e decidir sobre as próprias ações e escolhas com base na expressão adequada do próprio desejo e das condições adequadas para realizá-lo sem por em risco a si próprio e aos outros. Somente seguir regras ou não as seguir indica heteronomia. Como hipótese, podemos supor que os autores da violência escolar devem ser heterônomos: nem conhecem bem seus desejos, nem conseguem encontrar formas de realizá-los adequadamente.

Com o fortalecimento da sociedade, segundo Horkheimer e Adorno (1985), o indivíduo se fragilizou e a consciência moral é substituída por um comando externo; como a necessidade da autoridade não decaiu como a própria autoridade e dado o desenvolvimento da razão pelos indivíduos, uma razão que duplica a racionalidade de uma sociedade que tem em sua base a força, e portanto a irracionalidade, há, como tendência social, um processo de *desindividuação*: os indivíduos tendem a não mais desenvolver a consciência moral.

A questão da responsabilidade pelos atos, que se define propriamente como autonomia, não pode prescindir do julgamento racional de uma situação objetivamente delimitada pela sociedade; assim, uma infração à lei não pode ser reduzida nem ao sujeito nem ao que é objetivo: deve haver consequências claras do que ocorre com cada ato, e como nem todos agem segundo o imperativo categórico (KANT, 1980) ou desenvolvem supereu (FREUD, 1986), se não há sinalização clara dos atos permitidos e proibidos e suas consequências individuais e sociais, surge outro obstáculo ao combate à violência: a impunidade. Bleichmar (2008, p. 26) defende que a impunidade é o principal problema a ser combatido em seu país, cujo arbítrio, caracterizado e exercido pela ditadura militar, levou à descrença no sistema de leis; a autora se refere à história recente da Argentina e discute a necessidade de se julgar os crimes cometidos durante a ditadura militar. Interessante é o destaque da autora para a impunidade que caracterizou o poder e como ela se alastrou para toda a sociedade; não é somente um problema individual.

A questão da impunidade aos atos considerados contrários às leis e às regras, quando é considerada da perspectiva individual, divide dois grupos de entendimento que acirram essa questão (ADORNO, 1969), que são similares aos discutidos quanto ao uso ou não da disciplina para impedir a violência escolar. De um lado, há aqueles que defendem os infratores, alegando que não se pode lhes imputar plenamente a responsabilidade, uma vez que seus atos são determinados por fatores sociais e/ou psíquicos sobre os quais não têm controle. De outro lado, há aqueles que julgam que o infrator deve ser totalmente responsabilizado pelos seus atos e receber a consequência (punição, em geral) por eles, de sorte que o infrator não volte a romper com a lei. Os primeiros lutam por condições adequadas para a vida e para a formação individual para que o crime, devido à ausência dessas condições, possa ser evitado. Os últimos, devotos da responsabilidade individual, independentemente das condições, julgam que pela vontade/escolha do indivíduo o crime poderia ser evitado.

Quando se trata de responsabilizar crianças e adolescentes por atos infracionais, o primeiro grupo fortalece seus argumentos, alegando que quem está em formação não pode ser responsável pelos seus atos; daí a polêmica em nosso meio, e não só nele, acerca da menoridade penal. O que parece se apresentar, em um primeiro momento, são duas posições antagônicas, uma, ‘quase religiosa’, tudo deve entender e perdoar: ‘se os indivíduos tivessem outras condições e recursos não cometeriam o crime’;

outra, legalista, diminui a importância do que pode ter acarretado o crime, defende predominantemente a responsabilização individual por ele. Ambas, contudo, são idealistas, como contraposição ao materialismo e, certamente, não pensam o objeto por meio de suas contradições.

O idealismo pode ser delimitado como aquele modo de pensar que enfatiza o primado do sujeito em detrimento do objeto (ADORNO, 1995b) e por um conjunto de ideias que se interpõe entre o indivíduo e a realidade dificultando a sua adequada percepção (ADORNO, 2004). Poder-se-ia dizer que a segunda perspectiva é idealista, mas não a primeira. Há de se considerar, contudo, que a defesa do vir-a-ser do sujeito em uma sociedade não repressiva e justa – ainda não existente – obsta pensar o que já é possível haver de sujeito nesta sociedade, com as atuais condições concretas de existência. Se uma sociedade injusta e violenta como a nossa não é favorável ao surgimento de um indivíduo que possa se responsabilizar inteiramente pelos seus atos, não impede de pensar que essa mesma sociedade também luta pela justiça e pela paz e, assim, os indivíduos deveriam lutar para manter e fomentar o que há de mais racional nesta sociedade. Assim, é possível exigir ações racionais dos sujeitos, sem descuidar das determinações objetivas. O progresso, conforme Adorno (1995b) o defende contra os nihilistas, não é somente excludente, também gera condições para a liberdade. Justiça, liberdade, autonomia, não podem ser pensadas em abstrato, mas segundo a história da sociedade; são mediadas pelas contradições sociais. Assim, considerar com base no materialismo a responsabilidade individual é afirmar e negá-la simultaneamente: os indivíduos ainda não podem assumir plenamente os seus atos, quer por condições sociais, quer por condições psíquicas, mas isso não significa que não tenham opções pelas quais possam se responsabilizar e ser responsabilizados, entre elas evitar o crime.

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

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

Voltando às duas hipóteses enunciadas por Fante (2005) em relação às causas do *bullying* – família violenta e insegurança do aluno –, em relação à primeira, cabe mencionar a discussão de Horkheimer e Adorno (1973) sobre a forma contemporânea de autoridade, que diferentemente da de outrora não é mais calcada na força, mas na ameaça – sutil ou não de abandono – o que fortalece a sua

segunda suposição: se a ameaça de sermos excluídos a todo o momento aumentou, a necessidade de fazer parte, ser aceito no grupo – ainda que por meio de imposição – é cada vez maior. Não foi, segundo esses autores, o poder paterno que deu base ao fascismo, mas o declínio da autoridade. O enfraquecimento da autoridade retirou as referências necessárias para que os indivíduos buscassem seus caminhos na vida, e aqueles que trazem essas referências ocupam o lugar do pai.

Se a consciência moral é cada vez mais obstada em sua formação, a autonomia não pode surgir e, dessa maneira, a possibilidade de se agir racionalmente e controlar as ações individuais destrutivas, presentes nas diversas formas de violência escolar dirigidas a todos os alunos, e entre eles, aos alunos considerados em situação de inclusão, se torna cada vez mais difícil.

Roth, Kanat-Maymon e Bibi (2010) desenvolveram pesquisa com jovens estudantes e mostram que se valores pró-sociais são profunda e significativamente internalizados, a violência escolar pode ser evitada; em caso contrário, os alunos que internalizam esses valores de forma superficial ou não os internalizam são mais propícios à violência. Esses resultados confirmam o que foi discutido anteriormente. Outro resultado obtido por eles indicou que quanto mais o aluno percebe as ações racionais e justas do professor e o incentivo para considerar e respeitar os outros mais ele tem condições para ter valores integrados a si mesmo e menos pratica a violência; em contraposição, o aluno que age por motivos externos não percebe ações justas e racionais por parte dos professores e tende a praticar violência. Nesse sentido, uma autoridade que sirva de referência, que inspire o respeito pelos outros, a justiça e a razoabilidade das ações, afeta a formação dos alunos quanto a serem autônomos e, assim, a evitarem a violência. A autonomia previne mais a violência do que o controle externo, necessário, segundo esses autores, quando há muita violência em determinada escola, mas insuficiente para a preservação de comportamentos contrários ao *bullying*.

Por isso, no tocante à formação para a autonomia, é relevante destacar a reflexão sobre a racionalidade das normas a serem incorporadas, tal como defendido por Adorno (1995b) e por Roth, Kanat-Maymon e Bibi (2010); e isso é importante, pois as normas, mesmo que sejam provenientes da tradição ou da adaptação, não são necessariamente racionais, não podendo por isso prescindir daquela reflexão; tomem-se como ilustração os Estados fascistas que também possuem regras: as que se referem ao uso da força para a submissão da vontade alheia não deveriam ser seguidas. Segundo esses autores, não cabe a possibilidade de se aceitar regras sem que se pense sobre elas, quando se considera a autonomia dos indivíduos.

Se a autonomia diante da autoridade educacional é almejada pela escola, deve-se ter como hipótese que serão menos dependentes da autoridade os que têm bom desempenho escolar e vice-versa. Incorporar os conteúdos educacionais e desenvolver as competências requeridas permitiria pensar por si mesmo, o que seria uma forma de evitar a violência escolar, dada a consideração e respeito pelo outro que a autorreflexão traz (ROTH; KANAT-MAYMON; BIBI, 2010).

A formação, no entanto, segundo Adorno (2004), tornou-se basicamente adaptativa e pouco voltada à autonomia, à reflexão e à experiência; mesmo a forma de pensar incentivada na escola é redutível a regras técnicas e não à contraposição entre o conceito e a realidade, que define a experiência. Dessa forma, os conteúdos não são refletidos e vão sendo substituídos rapidamente não deixando marcas no indivíduo. Assim, os conceitos aprendidos e as habilidades desenvolvidas seriam externos aos

indivíduos e, portanto, descartáveis, e como explicitado, por meio do estudo de Roth, Kanat-Maymon e Bibi (2010), isso seria propício à falta de autonomia.

Dessa forma, mesmo bons alunos não desenvolveriam consciência moral, e podemos supor que seguiriam regras, sem necessariamente refletir sobre elas, tendo como consequências as boas notas, enquanto alunos que não têm um bom desempenho escolar e são indisciplinados tenderiam a não seguir regras e não necessariamente ser punidos em relação a isso, pelo menos no que se refere aos atos de indisciplina, posto que as más notas são consequências para o mau rendimento escolar aferido. Em outros termos, mesmo alunos com bom desempenho escolar poderiam seguir rigidamente as regras, sem refletir sobre elas, e alunos que têm mau desempenho e mau comportamento não as incorporariam.

Para verificar os efeitos da coerção sobre os comportamentos violentos dos alunos, Hein, Koka e Hagger (2015) desenvolveram pesquisa com estudantes adolescentes e verificaram que a percepção que tinham do controle exercido por seus professores estava associado à prática do *bullying*, isso é, quanto mais percebiam ser controlados, maior era a raiva, que também foi avaliada, e a prática do *bullying*, o que indica que a coerção da autoridade não coíbe esse tipo de violência, indicando, além disso, o fortalecimento da heteronomia.

Crochík (2017, no prelo), em estudo similar ao proposto neste projeto, verificou que os alunos que sofrem a violência escolar tendem a defender mais a obediência à autoridade e a punição aos que infringem regras do que os autores da violência, isso é, a autonomia frente à autoridade escolar, quanto a esse fator, é menor entre os que sofrem a violência do que entre os que a praticam. Também verificou que os que defendem mais essa obediência à autoridade escolar e a obediência às regras tendem a ser os alunos com melhor desempenho escolar. Como referido na introdução deste trabalho, a adesão não refletida à autoridade pode recompensar com boas notas os que a seguem, mas isso não indica necessariamente autonomia, pode implicar uma consciência com valores e regras introjetadas, mas não internalizadas, conforme se depreende do estudo de Roth, Kanat-Maymon e Bibi (2010), o que também fortalece a análise de Adorno (1995b), que alega que nossa educação escolar é, sobretudo, adaptativa e não necessariamente crítica; já os alunos considerados como piores, quanto ao seu desempenho escolar, podem exibir um comportamento diverso, mas, segundo Roth, Kanat-Maymon e Bibi (2010), também contrário à autonomia: uma consciência externalizada que não incorporou nenhuma regra, nem superficialmente; assim, os alunos indicados como melhores e piores, quanto ao desempenho escolar tendem a agir de forma heteronômica. Cabe salientar, ainda em conformidade com o estudo empírico de Adorno et al. (1950), que a adesão cega à autoridade configura o tipo de personalidade autoritária e o que a nega, o tipo rebelde ou delinquente.

Por tudo antes exposto, para efeito do presente projeto, são apresentados a seguir cinco conjuntos de objetivos:

- 1- Comparação das escolas quanto ao grau de inclusão: a) Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar menor a manifestação de preconceito; b) Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar menor a frequência de violência; c) Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar menor a frequência de *bullying*; d) Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar maior a manifestação de autoritarismo dos alunos; e) Verificar se

quanto maior o grau de inclusão escolar maior a autonomia dos alunos; f) Comparar os dados das diversas localidades nas quais os instrumentos foram aplicados.

Espera-se, como hipótese, que quanto maior for o grau escolar menor será a manifestação de preconceitos, menor será a frequência da violência; menor será a incidência de *bullying*, menor será a manifestação de autoritarismo e maior será a autonomia dos alunos.

- 2- Caracterização do *bullying* pelos professores: a) Verificar o que professores do ensino fundamental pensam sobre o *bullying* quanto às suas causas, sobre os provocadores, sobre os provocados e acerca do que é necessário fazer para impedi-lo; b) Comparar os dados das diversas localidades nas quais os instrumentos foram aplicados.

Temos como hipótese que as afirmações dos professores sobre as causas do *bullying* estão relacionadas com as ações para impedi-las.

- 3- Discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão: a) Verificar se a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão está relacionada com o desempenho escolar e com o desempenho em atividades corporais e popularidade dos que discriminam; b) Verificar se a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão está relacionada com o autoritarismo; c) Verificar se há relação entre autonomia diante da autoridade e discriminação de alunos considerados em situação de inclusão; d) Comparar os dados das diversas localidades nas quais os instrumentos foram aplicados.

As hipóteses relativas a esse conjunto de objetivos são as de que os alunos autoritários, não autônomos, e os que se destacam na hierarquia corporal, discriminarão mais os alunos considerados em situação de inclusão do que os não autoritários, autônomos e que não se destacam na hierarquia corporal: em relação aos que se destacam na hierarquia do desempenho escolar, esperamos encontrar alguma diferença em relação a seus colegas, mas não temos elementos para afirmar a direção dessa diferença.

- 4- Prática da violência escolar, em geral, e do *bullying*, em específico: a) Verificar se essa prática está relacionada com o desempenho escolar e com o desempenho em atividades corporais dos que provocam e dos provocados; b) Verificar se os provocadores são autoritários e os provocados são não autoritários; c) Verificar se há relação entre autonomia diante da autoridade e prática da violência em geral e do *bullying* em particular; d) Comparar os dados das diversas localidades nas quais os instrumentos foram aplicados.

As hipóteses derivadas desse conjunto de objetivos são a de que o aluno autor da agressão tende a se destacar na hierarquia não oficial e a não ser um bom aluno nas disciplinas escolares ministradas em sala de aula, e que tende a ser autoritário e não autônomo diante da autoridade; já, o aluno que sofre a agressão ou se destaca na hierarquia oficial ou não se destaca em nenhuma das duas e não deve ser autoritário, pode ou não ter autonomia diante da autoridade.

- 5- *Bullying* e discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão: a) Verificar se há relação entre a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão e a prática de *bullying*; b) Verificar se os alunos considerados em situação de inclusão sofrem *bullying* em maior proporção do que os alunos regulares; c) Verificar se os alunos considerados em situação de inclusão sofrem diferentes tipos de *bullying* em comparação com as outras vítimas; e) Comparar os dados das diversas localidades nas quais os instrumentos foram aplicados.

Como hipóteses, supomos que os alunos que praticam o *bullying* tendem a discriminar os alunos considerados em situação de inclusão e que a prática do *bullying* nos alunos em situação de inclusão é proporcionalmente semelhante à que recai sobre o aluno regular.

Método:

I-participantes:

- 1- Em cada local de pesquisa, 24 professores de oito classes do nono ano de oito escolas públicas da cidade; - oito de Língua Portuguesa, oito de Artes e oito de Educação Física.
- 2- Em cada localidade, na qual a pesquisa será desenvolvida, participarão 240 alunos de escolas do nono ano do ensino fundamental; a faixa etária deverá variar de 14 a 16 anos e deverá haver aproximadamente metade de sujeitos de cada gênero. O nível socioeconômico dos sujeitos será aferido a partir dos critérios de classificação econômica (ABEP, 2007). Em cada sala, deverá haver ao menos um aluno considerado em situação de inclusão.

II - Instrumentos:

a) Formulário para Caracterização de Escolas

Esse instrumento foi construído com o objetivo de caracterizar escolas segundo seu grau de inclusão. Sua apresentação, forma de pontuação e resultados obtidos encontram-se em Crochík et al. (2011); Crochík et al. (2013) e Crochík et al. (2016).

Esse instrumento é composto de sete questões; a questão 5 é subdividida em duas outras e a questão 6, em três partes. O escore máximo desse instrumento é de sete pontos e meio (7,5).

b) Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos

O objetivo desse questionário é o de, juntamente ao anterior, avaliar o grau de inclusão das escolas. Possui 21 questões, uma delas com questão derivada (16 a). Sua apresentação e resultados obtidos encontram-se em Crochík et al. (2011); Crochík et al. (2013) e Crochík et al. (2016).

c) Questionário de dados pessoais: com esse instrumento, coletaremos os dados pessoais dos alunos, tais como gênero, idade, religião e tempo em que está na escola atual.

d) Escala do Fascismo (Escala F) – será utilizada neste estudo para verificar o grau de autoritarismo dos alunos, para que possa ser relacionado com as outras variáveis. Desenvolvida por Adorno et al. (1965),

essa escala foi criada no estudo sobre a personalidade autoritária, nos E.U.A, na década de 1940. Foi traduzida por nós e utilizada em outros estudos (CROCHÍK, 2004; CROCHÍK et al., 2009). Os Coeficientes Alpha de Cronbach obtidos nesses estudos variaram entre 0,77 e 0,84; no estudo realizado com os alunos do nono ano do ensino fundamental, encontramos o valor de 0,72.

e) Identificação das Hierarquias Escolares: para a construção dessa escala, seguiu-se o procedimento adotado por Ahn, Garandeanu e Rodkin (2010), Li e Wright (2014), de Bruyn, Cillessen e Wissink (2010) e Caravita e Cillessen (2012) para mensurar a popularidade percebida entre pares.

O objetivo desta escala é o de classificar os alunos quanto ao seu desempenho nas duas hierarquias escolares: a constituída pelo desempenho acadêmico e a formada pelo desempenho na disciplina de Educação Física e na popularidade percebida. Os participantes devem preencher dois quadros; em um deles, devem indicar até três alunos/alunas de sua classe que consideram como: 1- melhores nas disciplinas de sala de aula; 2- Melhores na aula de Educação Física; e 3- mais populares; no outro quadro, devem indicar até três alunos/alunas que julgam como: 1- Piores nas disciplinas de sala de aula; 2- Piores na aula de Educação Física; e 3- Menos populares. O desempenho na disciplina de Educação Física foi utilizado como indicativo da classificação na hierarquia não oficial, considerando o estudo de Levandoski e Cardoso (2013), que destaca a relação entre habilidades corporais, próprias a essa disciplina, popularidade e a autoria de agressão contra colegas.

Um mesmo colega poderia ser indicado em mais de uma ocasião e o participante também poderia assinalar seu próprio nome. É possível, em cada hierarquia, estabelecer duas classificações: os indicados como melhores e os considerados como os piores.

Para cada participante, são calculados seis escores – melhor e pior em sala de aula; melhor e pior na disciplina de Educação Física; mais popular e mais impopular –; poder-se-ia pensar que seriam necessários somente os escores referentes aos melhores desempenhos e os escores de popularidade, mas julgamos que a atribuição pelos sujeitos dos melhores na hierarquia não implica que os não escolhidos estejam na base dessa hierarquia, daí a importância de se discriminar também os piores desempenhos e os impopulares. Dados de precisão e validade desse instrumento foram apresentados em Crochík (2016).

f) Autonomia diante da autoridade escolar: a Escala da Autonomia diante da Autoridade Escolar (Escala A) foi construída com base nos textos de Adorno (1995a; 1995b; 2004), de Lasch (1983) e de Adorno et al. (1965); contém 10 itens do tipo Likert, cuja variação é igual à da Escala F - de um ponto (discordância plena) a sete pontos (concordância plena); quanto maior o escore, menor é a autonomia frente à autoridade escolar. Por meio de análise fatorial (Crochík, 2017, no prelo), foram distintos três fatores com seus respectivos itens: Fator *Punição e Obediência*: 1- A desobediência ao professor deve ser punida; 2- O professor deve ser sempre obedecido; 3- Qualquer infração das regras deve ser punida; 4- Os professores devem ser sempre respeitados; Fator *Negação da Autoridade*: 1- Não preciso que me digam o que fazer; 2- Todos são iguais, não é necessário haver autoridade; 3- O professor deve deixar os alunos resolverem sozinhos os seus desentendimentos; e Fator *Negação da Punição*: 1- Se o aluno não sabe que agiu errado, não deveria ser punido; 2- O professor não deve punir o aluno indisciplinado; e 3- Ser bem avaliado pelo professor é mais importante do que aprender.

A Escala A não obteve uma coerência interna elevada ($\alpha = 0.57$), mas, seus fatores apresentam validade de constructo, isto é, uma boa relação com as referências teóricas que serviram de base para sua constituição; além disso, foram obtidas correlações significantes com $p < 0.000$ entre a Escala A e cada um de seus fatores com a Escala do Fascismo (Escala F), descrita anteriormente; os valores obtidos foram: Fator 1- $r(272) = 0.47$; Fator 2 – $r(272) = 0.23$; Fator 3 - $r(272) = 0.24$ e Escala A – $r(272) = 0.50$. Assim, quanto mais autoritário for o indivíduo, menor é sua autonomia frente à autoridade escolar.

A falta de autonomia em relação à autoridade escolar, conforme foi discutido na introdução deste projeto, pode se referir à adesão irrefletida a valores e princípios, enfim, à autoridade, o que foi avaliado pelo fator 1, ou à sua negação, inferida por meio dos outros dois fatores, ainda que de maneiras distintas.

g) Escala da Autoindicação da Violência Escolar

A Escala da Autoindicação da Violência Escolar foi construída para obter dados sobre auto-observações da violência escolar, do mesmo modo que procederam Roth, Kanat-Maymon e Bibi (2010), Salmivalli, Kärnä e Poskiparta (2011) e Hein, Koka e Hagger (2015) sobre serem os participantes da pesquisa os autores da violência e/ou as suas vítimas. Os participantes devem responder a dois quadros, contendo diversos tipos de agressão aos colegas: xingamento, ameaça de bater, bater, espalhar boatos, excluir/rejeitar, dar apelidos ofensivos, estragar material ou roupa, pegar material ou dinheiro sem consentimento; acariciar sem permissão. Um desses quadros é referente a agressões cometidas contra os colegas e outro a possíveis agressões sofridas. São apresentadas quatro alternativas para assinalar a frequência em que a agressão foi realizada e/ou sofrida no trimestre em que se coletaram os dados, com as respectivas pontuações: não praticou e/ou sofreu cada um dos tipos de violência – zero pontos; uma a duas vezes no trimestre – um ponto; uma a três vezes em cada mês – dois pontos; uma a quatro vezes por semana – três pontos; todos os dias – quatro pontos. Foram calculados dois escores, tendo em vista esses quadros: um referente à autoindicação como autor de agressão e outro como autoindicação de alvo da agressão.

Para se verificar especificamente a prática do *bullying*, também foram apresentadas nesses quadros, as seguintes perguntas: 1- os atos de agressão foram praticados/sofridos em grupo ou por alguém mais forte? e 2- foram frequentes ao longo dos últimos três meses e se referiam sempre ao mesmo alvo? Quando a resposta foi afirmativa a ambas as questões, considerou-se o participante como autor e/ou vítima do *bullying*, lembrando que essa forma de violência é delimitada pela ação repetida sobre um mesmo alvo por alguém com maior poder, conforme definido na introdução deste trabalho (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005). Por meio dessas categorias, é possível classificar cada aluno nos seguintes envolvimento do *bullying*: ‘nenhuma participação’; ‘vítima’; ‘vítima e autor’; e ‘autor’.

h) Escala de Indicação da violência escolar: para caracterizar os alunos que praticam e/ou sofrem a violência escolar solicitou-se a cada participante a indicação de quatro colegas que mais praticaram as agressões listadas nos quadros da escala de autoindicação da violência escolar e de quatro que mais as sofreram. Os participantes poderiam indicar a si próprios, se for o caso. Deve-se calcular para cada aluno dois escores, pela mesma fórmula utilizada na escala que verifica a posição dos alunos nas hierarquias escolares: um de indicação de autor de agressão e outro de indicação de alvo dessas agressões.

i) Escala de Manifestação de Preconceitos: esse instrumento possui sete perguntas em relação aos seguintes possíveis alvos do preconceito: aluno(a) com deficiência; aluno(a) que tem dificuldades de se relacionar /autista; aluno(a) que tem comportamento agressivo; aluno(a) com cor da pele diferente da que a do participante; aluno(a) afeminado; aluna masculinizada; aluno(a) impopular; ma(u) aluna(o). Cinco das perguntas, em relação a cada um desses alvos, envolviam as seguintes situações: conversar no recreio; fazer trabalho escolar em conjunto; convidar para sua casa; auxiliar nas dificuldades escolares; ser amigo; outras duas questões envolviam a opinião dos sujeitos em relação aos diversos alvos: se acham que aprendem; se consideram que conseguem fazer amizades. Para cada pergunta, havia as seguintes alternativas de resposta com as respectivas pontuações: não – um ponto; sim – zero pontos. O escore em relação a cada alvo foi determinado somando-se os escores obtidos para cada uma das sete perguntas, de forma que quanto maior for o escore, maior a manifestação do preconceito. Considerando-se os oito alvos como itens da escala sobre o preconceito, foi obtido, na pesquisa desenvolvida com esses instrumentos, um Alpha de Cronbach de 0.84 (Crochík, 2014).

j) Questões de caracterização da Violência Escolar: para caracterizar a violência escolar, foram elaboradas quatro questões. Em uma delas, são apresentadas uma série de características individuais e solicita-se aos participantes que assinalem aquelas que constituem o autor da agressão e o alvo da agressão. Tais características são: *gordo, magro, forte, fraco, usa óculos, tem boas notas, tem más notas, bom nos esportes, mau nos esportes, popular, impopular, afeminado/masculinizada, tem deficiência, negro*. Outra pergunta tenta caracterizar os motivos dessa agressão: *carência afetiva/insegurança; não se enturmam/ não têm amigos; não têm atenção em casa; apanham muito em casa; consideram-se diferentes dos outros; os outros não se defendem; revidar agressão que sofreram; são preconceituosos; não têm limites; não têm o que fazer; falta de respeito*. Há outra questão que tem como objetivo caracterizar os sentimentos envolvidos nos que praticam a agressão: *ser popular; melhor do que outros; feliz; vencedor; odiado; como não sendo perdedor; covarde; corajoso*. Uma última questão busca caracterizar os sentimentos dos que sofrem a agressão, sendo as alternativas de respostas: *perdedor; desconsiderado/insignificante; medo; tristeza; pior do que os outros; ódio; impotência; desejo de vingança; inferioridade*.

k) Roteiros de entrevista: Para obtermos outras informações sobre o *bullying*, e sobre a educação inclusiva, utilizaremos roteiros para entrevistas. Esses roteiros são propostos para entrevistas semiestruturadas que, segundo Robson (2002), têm a vantagem de serem flexíveis e permitirão ao pesquisador a inclusão de novas questões não pensadas anteriormente e não fazer outras que eram previstas, dependendo das respostas dos entrevistados. Há um roteiro para os professores das classes que pesquisaremos, lembrando que entrevistaremos, em cada escola: um professor de língua portuguesa, um de artes e um de educação física.

III- Procedimento de coleta de dados:

- a) Cuidados éticos: o anonimato será garantido aos sujeitos, assim como a possibilidade de deixar de participar da pesquisa quando quiserem; será informado que os dados poderão ser utilizados para publicações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado pelos responsáveis. Os pesquisadores oferecerão aos participantes todo auxílio necessário.

Os projetos de pesquisa que serviram de base para este foram aprovados por Comitês de Ética em Pesquisa, não obstante, este projeto deverá ser submetido aos Comitês de Ética das diversas universidades que compõem a equipe que desenvolverá esta proposta.

b) Para cumprir os objetivos, serão realizados os seguintes passos em cada uma das localidades, nas quais o projeto será desenvolvido:

1-As escolas serão contactadas e, após a aprovação da solicitação de a pesquisa ser lá realizada, serão apresentados o TCLE; 2- Serão feitas visitas às escolas e entrevistas com os gestores para avaliar seu grau de inclusão; 3- Serão feitas as entrevistas com professores de oito escolas; 4- Serão aplicadas as escalas aos alunos de uma classe por escola do nono ano do ensino fundamental (aproximadamente 30 alunos por sala), total aproximado de 240 alunos; 5- cada entrevista será transcrita e reenviada para o sujeito para que a modifique como quiser.

IV- Procedimento de análise de dados:

Após a aplicação das escalas para a sua testagem, serão calculados novos indicadores de coerência interna e/ou de validade. Os dados de cada escola serão calculados separadamente e em conjunto; no quadro II, encontram-se os objetivos, os instrumentos utilizados para cumpri-los e as formas de análise a serem utilizadas:

Quadro II: Correspondência entre objetivos, instrumentos e análise

Objetivos	Instrumentos	Análise
1- Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar menor a manifestação de preconceito;	- Formulário para caracterização de escolas; - Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos; - Roteiro de Entrevistas com professores; - Escala de Manifestação de Preconceitos.	- Prova de Kruskal-Wallis - Prova U de Mann-Whitney - Análise das entrevistas.
2- Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar menor a frequência de violência;	- Formulário para caracterização de escolas; - Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos; - Roteiro de Entrevistas com professores. - Escala de Autoindicação da Violência Escolar;	- Prova de Kruskal-Wallis - Prova U de Mann-Whitney - Análise das entrevistas.

<p>3- Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar menor a frequência de <i>bullying</i>;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulário para caracterização de escolas; - Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos - Roteiro de Entrevistas com professores. - Escala de Autoindicação da Violência Escolar (no que se refere às perguntas que caracterizam o <i>bullying</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prova de Qui-Quadrado. - Análise das entrevistas
<p>4- Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar maior a manifestação de autoritarismo dos alunos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulário para caracterização de escolas; - Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos - Roteiro de Entrevistas com professores. - Escala do Fascismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Prova de Kruskal-Wallis - Prova U de Mann-Whitney - Análise das entrevistas.
<p>5- Verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar maior a autonomia dos alunos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulário para caracterização de escolas; - Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos - Roteiro de Entrevistas com professores. - Escala de Autonomia diante da Autoridade 	<ul style="list-style-type: none"> - Prova de Kruskal-Wallis - Prova U de Mann-Whitney - Análise das entrevistas.
<p>6- Verificar o que professores do ensino fundamental pensam sobre o <i>bullying</i> quanto às suas causas, sobre os provocadores, sobre os provocados e acerca do que é necessário fazer para impedi-lo;</p>	<p>Roteiro de Entrevista dos professores</p>	<p>Análise de Conteúdo, tendo como referência a literatura de base deste projeto.</p>

<p>7- Verificar o que alunos do nono ano do ensino fundamental de escolas públicas pensam das diversas formas de violência <i>escolar</i> em geral e do <i>bullying</i> em particular, quanto às suas causas, sobre os provocadores, sobre os provocados e acerca do que é necessário fazer para impedi-los;</p>	<p>Questões de caracterização da violência escolar</p>	<p>Análise da frequência das respostas</p>
<p>8- Caracterizar a violência escolar da perspectiva dos provocadores</p>	<p>Questões de caracterização da violência escolar</p>	<p>Análise da frequência das respostas</p>
<p>9- Caracterizar a <i>violência escolar</i> da perspectiva das vítimas.</p>	<p>Questões de caracterização da violência escolar</p>	<p>Análise da frequência das respostas</p>
<p>10- Comparar os dados das diversas localidades nas quais os instrumentos foram aplicados.</p>		<p>Prova do qui-quadrado.</p>
<p>11- Verificar se a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão está relacionada com o desempenho escolar e com o desempenho em atividades corporais e popularidade dos que discriminam;</p>	<p>- Escala de Manifestação de Preconceito; - Escala das Hierarquias Escolares</p>	<p>Coefficiente de Correlação de Spearman-Brown</p>
<p>12- Verificar se a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão está relacionada com o autoritarismo;</p>	<p>- Escala de Manifestação de Preconceitos; - Escala F</p>	<p>Coefficiente de Correlação de Spearman-Brown</p>
<p>13- Verificar se há relação</p>	<p>- Escala de Manifestação de</p>	<p>Coefficiente de Correlação de</p>

entre autonomia diante da autoridade e discriminação de alunos considerados em situação de inclusão;	Preconceitos - Escala de Autonomia diante da Autoridade	Spearman-Brown
14- Comparar essa discriminação nas diversas localidades.		Provas de Comparação de Correlações
15- Verificar se a prática da violência escolar está relacionada com o desempenho escolar e com o desempenho em atividades corporais e popularidade dos que provocam e dos provocados;	Escala de Indicação da Violência Escolar; Escala das Hierarquias Escolares	Coeficientes de Correlação de Spearman-Brown
16- Verificar se os provocadores da violência escolar são autoritários e os provocados são não autoritários.	Escala de Indicação da Violência Escolar e Escala F	Coeficientes de Correlação de Spearman
17- Verificar se há relação entre autonomia diante da autoridade escolar e prática de <i>violência escolar em geral, e do bullying em particular.</i> ;	- Escala de Autoindicação da Violência Escolar; - Escala de Autonomia diante da Autoridade	Coeficiente de Correlação de Spearman - Prova de Kruskal-Wallis
10- Comparar os dados das diversas localidades em relação a essa prática de violência escolar		Provas de Comparação de Correlações.
11- Verificar se há relação entre a discriminação dos alunos considerados em situação de inclusão e a prática de <i>Violência Escolar e do bullying</i>	- Escala de Autoidentificação da Violência Escolar; - Escala de Manifestação de Preconceitos	Coeficiente de Correlação de Spearman

12- Verificar se os alunos considerados em situação de inclusão sofrem <i>bullying</i> em maior proporção do que os alunos regulares	Escala de Autoidentificação da Violência Escolar	Prova U de Mann-Whitney
13- Verificar se os alunos considerados em situação de inclusão sofrem diferentes tipos de agressão em comparação com as outras vítimas.	Escala de Autoindicação da Violência Escolar	Prova de Qui-quadrado
14- Comparar se a ocorrência da violência sobre esses alunos são semelhantes nas diversas localidades.		- Prova de comparação de correlações - Prova de Kruskal-Wallis - Prova de Qui-quadrado.

As entrevistas terão seu conteúdo analisado tendo em vista os objetivos a que se destinam e considerando as perspectivas teóricas apresentadas na introdução deste projeto.

Cabe mencionar que todas as universidades e brasileiras envolvidas são públicas – federais e estaduais – e detém a infraestrutura necessária para o desenvolvimento da proposta. Caso haja aporte adicional por interesses de políticas públicas é fácil a transposição dessa proposta para outras universidades e escolas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. O novo critério padrão de classificação econômica Brasil. ABEP,2007. Disponível em: <<http://www.aba.com.br/wp-content/uploads/content/7727632a373615b34f2a5726fce5c9e2.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

ADORNO, T.W. **Intervenciones**: nueve modelos de crítica. Caracas: Monte Ávila Editores, 1969.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução de W.L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. (Trabalho original publicado em 1967).

_____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de M.H. Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. Teoría de la pseudocultura. In: _____. **Th.W. Adorno - Escritos sociológicos I**. Obra completa. 8. Tradução A. G. Ruiz. Madri: Ediciones Akal, S.A., 2004.

- ADORNO, T.W. et al. **La Personalidad Autoritaria**. Buenos Aires: Editorial Proyeccion, 1965.
- AHN, H-J.; GARANDEAU, C. F.; RODKIN, P. C. Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. **Journal of early adolescence**, 30, p. 76-101,2010.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-41, 2008.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BLEICHMAR, S. **Violência Social – violência escolar**: de la puesta de limites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico, 2008.
- BROECKMANN, A. Software art potentials. In: KLUSZCZYŃSKI, R. W. (Ed.). **Cyberart, Cyberculture, Cybersociety**. Art Inquires. v. 5. Lodzkie Towarzystwo Naukowe, Lodz, Poland, 2004. p. 68-77.
- BRASIL. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei No 5.369, de 2009 (Apensos Projeto de Lei Nº 6.481, de 2009 e Projeto de Lei Nº 6.725, de 2010). Institui o Programa de Combate ao “Bullying”**. Brasília, 2010. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/792719.pdf>>. Acesso: 9 out. 2016.
- BRASIL. **Censo Escolar 2015**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2016.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 out. 2016.
- CARAVITA, S. C. S.; CILLESSEN, A. H. N. Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. **Social Development**, v. 21, n. 2, p. 376-395, 2012.
- CARVALHO, J. S. F. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e Autonomia**. São Paulo: Summus, p. 49-70, 1999.
- CEATS. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor. Fundação Instituto de Administração – FIA,2010. **Bullying escolar no Brasil**- Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/edudeoliv/pesquisa-bullying-escolarnobrasil>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CROCHÍK, J. L. Manifestações de preconceito em relação às etnias e aos deficientes. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. LIII, n. 118, p. 89-108, 2004.

_____. Preconceito em relação aos 'incluídos' na educação inclusiva. In: CROCHÍK, J. L.; SASS, O. **Teoria Crítica, formação e indivíduo. Projeto temático**. São Paulo, 2008. (impresso).

_____. Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade. In: CROCHÍK, J. L.; SASS, O. **Projeto temático: direitos e violência na escola**. São Paulo, 2011.(impresso).

CROCHÍK, J. L. Prejudice, violence, and school performance. In: DRAPER, T. (Ed.). **Psychology of prejudice: New research**. New York, NY: Nova Science, 2014. p. 167-190.

_____. 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://dx.doi.org/10.1590/1982-43272665201608>>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Autonomy in face of School Authority, Bullying and School Performance. **Estudos de Psicologia**, v. 34, n. 2, 2017. No prelo.

CROCHÍK, J. L. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP. Impresso), v. 26, p. 123-132, 2009.

CROCHÍK, J. L. et al. Análise de um formulário de inclusão escolar. **Imagens da Educação**, v.29, n. 1, p.71-87, 2011.

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

CROCHÍK, J. L. (Org.); Freller, C. C.; DIAS, M. A.; KOHASTU, L. N.; CASCO, R.; GIORDANO, R. C.; SILVA, L. M.; SANTOS, J. B.; PEDROSSIAN, D. R. S.; MENESES, B. M. **Educação Inclusiva: algumas pesquisas**. Novas Edições Acadêmicas, 2016.

de BRUYN, E. H.; CILLESSEN, A. H. N.; WISSINK, I. B. Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, v. 30, n. 4, p. 543-566, 2010.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz** [Phenomenon bullying: how to prevent violence in schools and educate for Peace]. Campinas, SP: Verus, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, I. P.; VEIGA SIMÃO, A.; FERREIRA, A. S. 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, S. **La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna**. Buenos Aires: Editorial Americana, 1943. p.31-55.

_____. **O Ego e o id**. Pequena Coleção das Obras de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. O Futuro de uma Ilusão. In: FREUD, S. **Textos Escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

_____. El mal estar en la cultura. In: BRAUSTEIN, N. A. (Org.). **A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud**. Tradução de J. L. Etcheverry. México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 22-116.

_____. Psicología de las masas y análisis del yo. In: _____. **Obras completas**, v. 18, 5. reimprección. Tradução de J.L. Etcheverry. Argentina: Amorrortu, 1993. p. 63-136.

GALVÃO, A. et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010.

GARANDEAU, C. F.; LEE, I. A.; SALMIVALLI, C. (2014). Inequality matters: classroom status hierarchy and adolescents' bullying. **Journal of Youth and Adolescence**, v.43, n.7, p. 1123-1133, 2014.

GROSSI, P. K.; SANTOS, A. M. Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, 2009.

HEIN, V.; KOKA, A.; HAGGER, M.S. Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. **Journal of Adolescence**, n. 42, p. 103-114, 2015.

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

_____. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

JUVONEN, J.; WANG, Y.; ESPINOZA, G. Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. **Journal of Early Adolescence**, v. 31, n. 1, p. 152-173, 2011.

KANT, I. Fundamentação da metafísica dos costumes. In: _____. **Textos Selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 101-163. (Os Pensadores).

_____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1992.

LASCH, C. **A Cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. L. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 1, p. 135-145, 2013.

LI, Y.; WRIGHT, M. F. 'Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. **Journal of Youth Adolescence**, v.43, n.1, p. 146-160, 2014.

LOPES NETO, A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n.5(supl), p. 164-172, 2005.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Difel, Livro I, v. 1, 1984.

MEERTENS, R. W.; PETTIGREW, T. F. Será o racismo subtil mesmo racismo? In: VALA, J. (Org.). **Novos racismos**: perspectivas comparativas. Oeiras: Celta Editora, 1999. p. 11-29.

MEHTA, S. B. et al. Bullying climate and school engagement in ninth grade students. **Journal of School Health**, v. 83, n. 1, p. 45-52, 2013.

MELERO, M. L. Escolas inclusivas: o projeto Roma. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 8, p. 19-30, 2006.

MONTEIRO, M.B.; CASTRO, P. **Cada cabeça sua sentença**. Oeira: Celta Editora, 1997.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G.L. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULA, F. V.; D'AURA-TARDELI, D. (Org.). **Violência na escola e da escola**: desafios contemporâneos à psicologia da educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.138, p. 995-1018, 2009.

ROBSON, C. **Real world research: a resource for social scientist and practitioner –researches.** Massachusetts: BlackellPublishe, 2002.

ROTH, G.; KANAT-MAYMON, Y.; BIBI, U. Prevention of school bullying: the important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. **British Journal of Educational Psychology**, 2010.

SALMIVALLI, C.; KÄRNÄ, A.; POSKIPARTA, E. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. **International Journal of Behavioral Development**, v. 35, n. 5, p. 405-411, 2011.

STRØM, I. F. et al. Violence, bullying and academic achievement: a study of 15-year-old adolescents and their school environment. **Child Abuse & Neglect**, v.37, n. 4, 2013.

VEIGA SIMÃO, A. M; FREIRE, I.; FERREIRA, A. Maus-tratos entre pares na escola – um estudo contextualizado. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2004, Brasília. **Actas...** Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2004. (CD-ROM 18076165 ISSN).

VIEIRA, C.M.; DENARI, F. E. O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. **Educação e Contemporaneidade**, v. 16, n. 27, jan/jun, p. 31-40, 2007.

VIVARTA, V. **Mídia e diversidade.** Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.

VOORS, W. **Bullying-** El acoso escolar. Buenos Aires: Oniro, 2006.

ZWAAN, M.; DIJKSTRA, J. K.; VEENSTRA, R. Status hierarchy, attractiveness hierarchy, and sex ratio: three contextual factors explaining the status aggression link among adolescents. **International Journal of Behavioral Development**, v.37, n.3, p. 211-221, 2013.

D) Ações de educação e difusão do conhecimento:

Para o cumprimento dos objetivos da Proposta também está sendo proposto um *Observatório de Educação: violência, preconceito e direitos humanos* a ser implantado em cada universidade participante. Seu objetivo central é contribuir na produção e difusão do conhecimento e na formação de professores e demais profissionais da educação, bem como promover a articulação entre as universidades participantes e escolas – sobretudo as que serão pesquisadas – da rede de educação básica nas temáticas propostas, como violência, preconceito e direitos humanos. Os objetivos específicos desse observatório são: 1- Identificar, por intermédio dos resultados obtidos pela pesquisa empírica desenvolvida nas escolas, as atitudes de alunos que revelam violência, manifestada por *bullying* e preconceito no cotidiano escolar contra alunos com deficiência, afrodescendentes e outros alunos em situação de vulnerabilidade; 2- Promover debates nas universidades participantes e nas escolas pesquisadas, com alunos, educadores e

funcionários sobre as atitudes de violência nas diversas dimensões sociais -, escola, trabalho, família, cultura e comunidade, considerando a educação inclusiva e os direitos humanos; 3- Produzir e difundir material bibliográfico e pedagógico – um livro contendo os dados da pesquisa realizada em todos os locais e sobre os Observatórios, os bancos de dados e as articulações possíveis com os núcleos de assistência e inclusão; 14 artigos em periódicos nacionais das áreas das Ciências Humanas; um por universidade participante com informações sobre violência e suas manifestações a ser utilizado nas universidades e outras instâncias de formação.

Na atuação dos Observatórios de *Educação: violência, inclusão e direitos humanos* são propostas as seguintes áreas temáticas que contemplam seus objetivos e metas: 1- Violência em suas diversas manifestações – *bullying* e preconceito; 2- Violência na escola, trabalho, família, cultura e comunidade; 3- Formação, educação, inclusão e direitos humanos contra a violência; 4- Enfrentamento das diversas expressões da violência na sociedade; 5- Cisão entre desenvolvimento tecnológico e humano; 6- Educação, formação e tecnologia; 7- Experiência com as diferenças humanas e a diversidade cultural no Brasil e demais países latino-americanos.

Como uma ação de educação e difusão do conhecimento, há a intenção de promover, se e quando for possível, a articulação desta proposta com os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das Universidades participantes e destes com a Educação Básica, para articular ações com as salas multifuncionais existentes nas escolas. Essa articulação tem como propósito alimentar o Observatório e o Banco de Dados: a) identificando as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos Núcleos que envolvam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de educação básica, com destaque para a atuação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e sobre o papel do professor de apoio; b) caracterizando o Atendimento Educacional Especializado oferecido pelas escolas da rede pública de ensino nas cidades em que os Núcleos aderirem ao projeto, identificando os tipos de serviços de AEE oferecido; o número e as características dos estudantes atendidos por tipo de serviço de AEE oferecido, em especial, nas SRMs. características do professor de apoio; e a formação dos professores de AEE.

E) Ações de transferência de conhecimento para a elaboração e implementação de políticas públicas:

A organização dos *Observatórios de Educação: violência, inclusão e direitos humanos* será em rede multi/interdisciplinar e colaborativa, com instalação e funcionamento, conforme mencionado, nas universidades participantes desta proposta, constituindo-se como um de seus produtos com a dimensão de inovação, sob coordenação de uma equipe local de pesquisadores participantes do projeto de pesquisa, compondo um campo de produção e difusão de programas de formação de professores e demais profissionais da educação, aproximando-se e dialogando com as áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais, como a Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Educação e Artes, sob a égide da Teoria Crítica da Sociedade na busca do entendimento, enfrentamento e propostas de combate e superação da violência e suas diversas manifestações na escola.

As metas desse Observatório são: a) constituição de banco de dados, com a captação, organização e difusão da produção científica, incluindo a existente nos bancos de dados oficiais (IBGE, PNAD, Censo Demográfico, Censo escolar, SIM/Datasus, Sinesp etc.); b) levantamento de publicações e outras produções acadêmicas que tenham como temáticas *bullying*, violência, preconceito, inclusão e direitos humanos; c) análise das publicações e demais materiais para socialização e estudo no grupo de pesquisadores das universidades e professores das escolas participantes; d) intercâmbio da produção científica sobre violência escolar com pesquisadores e profissionais das escolas participantes da pesquisa; e) planejamento de programas de formação, organização de biblioteca e videoteca; f) planejamento e desenvolvimento de programas de divulgação sobre *bullying*, preconceito, inclusão e direitos humanos na escola para professores e equipe pedagógica; g) organização e disponibilização do acervo da produção acadêmica no formato biblioteca on-line de relatórios de pesquisas e promoção de debates e seminários nacionais e regionais; h) difusão dos resultados do projeto de pesquisa como suporte às políticas públicas; i) concepção de produtos e inovação em material pedagógico; j) realização de seminários, debates e rodas de diálogos com apoio digital como memória e conteúdo para compor o acervo da videoteca sobre *bullying*, preconceito, violência, inclusão e direitos humanos na escola; k) produção de cartilhas e material pedagógico sobre os temas centrais do projeto de pesquisa Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade, que fundamenta a criação dos *Observatórios de Educação: violência, inclusão e direitos humanos*.

As Secretarias de Educação de cada município, no qual será realizada a pesquisa serão informadas da pesquisa e convidadas a apoiar a sua realização, aprovando o seu desenvolvimento, indicando escolas e participando de seminários locais realizados ao final da pesquisa. Dessa forma, haverá ações de transferência de conhecimento para a formulação de políticas públicas. A participação dessas secretarias irá além da mera aprovação para que o projeto se desenvolva. Pois, a pesquisa realizada só poderá ocorrer em parceria com entidades governamentais; a partir do que será possível fazer o diagnóstico do fenômeno estudado e propor formas de intervenção.

Reafirmando a necessidade de continuidade no processo educacional, o projeto prevê a apresentação ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace), instância vinculada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), um documento subsidiário, contendo os resultados da pesquisa, os indicativos de presença de violência escolar, possíveis ações de intervenção, que contribua para a adoção de políticas que se voltem para a permanência de estudantes de grupos sociais vulneráveis matriculados em cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), considerando que é um dos objetivos do Fonaprace: “ - formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional”.

F) Composição e atribuições da equipe:

Conforme se pode verificar pelo quadro 1, são 27 pesquisadores oriundos de 16 universidades, de sete estados brasileiros e de outros quatro países: Argentina, Espanha, México e Portugal. São vinculados a universidades públicas, federais ou estaduais. Sua formação é na área das Ciências Humanas: Sociologia, Psicologia, Educação, Filosofia. A grande maioria deles teve sua dissertação, tese de doutorado e/ou pós-doutorado baseadas na Teoria Crítica da Sociedade, o que por si só, garante a

articulação entre diversas disciplinas. Vários deles participaram de pesquisas desenvolvidas pelo coordenador desta proposta. Em síntese, provêm de diversas áreas do saber das Ciências Humanas, com experiências com pesquisas empíricas em educação escolar e na área da psicologia, e têm em comum como referência os estudos da Teoria Crítica da Sociedade.

O Professor José Leon Crochík será o coordenador principal, cuja função será articular a proposta nas diversas universidades. Em cada universidade haverá um coordenador associado, podendo ou não haver pesquisadores. Os coordenadores associados também serão pesquisadores e articularão as diversas atividades da pesquisa e do Observatório; os pesquisadores coletarão, digitarão e analisarão os dados. Os pesquisadores de outros países, além de desenvolverem a pesquisa em suas cidades, informarão dados de pesquisas e formas de intervenção contra a violência escolar em seus países e de outros de que tenham conhecimento, além de discutirem comparativamente os dados obtidos no Brasil com os obtidos em seus países na conclusão do desenvolvimento do projeto de pesquisa. Para cada universidade será solicitado um bolsista de Iniciação Científica para auxiliar na coleta e digitação dos dados, além de participarem de sua análise, e para auxiliar as atividades do Observatório. Uma das coordenadoras associadas – a Professora Valdelúcia Alves da Costa – supervisionará a implementação e manutenção dos Observatórios, outra coordenadora associada – a Professora Sonia Cristina Vermelho – será a responsável pelas questões relativas à tecnologia da informática – banco de dados, videoconferências, criação de videotecas etc.; – a Professora Simone Moreira de Moura – será a coordenadora associada responsável pela área de comunicação da proposta, sendo responsável pela organização dos eventos e pela organização da difusão dos resultados. Os pesquisadores da Universidade de São Paulo auxiliarão na coordenação da proposta, uma vez que, conforme mencionado, já foram realizadas pesquisas similares em São Paulo, e pela criação do Observatório no Instituto de Psicologia da USP.

G) Formação e gestão da rede de pesquisa colaborativa:

Em razão da perspectiva da produção de conhecimento em rede, propomos o desafio de conceber um *software* social uma vez que essa produção em rede envolve necessariamente questões de cunho social e cultural. Essa modalidade de *software*, para além de coletar e tratar informações, atua nas estruturas das relações sociais de grupos (Broeckmann, 2004). Essa modalidade ainda promove a interação dos usuários em uma nova dinâmica com o espaço, destituído das fronteiras físicas, possibilitando a criação de novas configurações relacionais. A proposta do software social é, em síntese, adequar e transformar o uso do aparato tecnológico (TIC) para direcioná-lo a objetivos sociais. Dada a amplitude do projeto, que envolve várias cidades de diferentes estados brasileiros e também cidades estrangeiras, serão utilizados diferentes recursos tecnológicos de comunicação, informação e interação virtual pela internet, síncronos e assíncronos, como webconferências, videoconferências, fóruns de discussão, *chats*, dentre outros.

Por meio de videoconferências, todos os pesquisadores poderão comunicar como está sendo desenvolvida a pesquisa, as dificuldades encontradas e as possibilidades de sua superação. Também serão realizados os dois seminários previstos no Edital que permitirão antes e após a sua realização reuniões entre todos os pesquisadores.

O coordenador irá a Buenos Aires, Barcelona, Braga e Cidade do México para conhecer formas de combate à violência escolar adotadas nessas cidades; dois dos pesquisadores de outros países – o

Professor Carlos Veloso da Veiga e o Professor Horácio M. Ferber - virão, como pesquisadores visitantes pelo período de uma semana, ao longo do desenvolvimento desta proposta.

Cada um dos pesquisadores vinculados a esta proposta que são, conforme assinalado, de diversos estados brasileiros entrarão em contato com colegas de outras universidades de seus estados que não fazem parte desta pesquisa, para discutirem a respeito de sua temática. O mesmo deverá ocorrer com os participantes da Argentina, Espanha, México e Portugal, que poderão expandir os contatos para outros países da América Latina e para a Europa. Espera-se com isso a ampliação de informações sobre a temática e dos contatos para futuras pesquisas.

H) Cronograma da proposta

No Quadro IV, é apresentado o cronograma de atividades a serem realizadas ao longo de 36 meses de desenvolvimento da proposta apresentada.

Quadro IV: Cronograma das atividades

ANO 2017 1 SEMESTRE	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Em cada localidade, contatar as escolas.	x	x	x	x	x	x						
Aplicar os instrumentos em oito escolas.	x	x	x	x	x	x						
Entrevistar os professores.	x	x	x	x	x	x						
Constituição do banco de dados sobre violência escolar nas diversas localidades.	x	x	x	x	x	x						
Criação de observatórios da violência nas Universidades.	x	x	x	x	x	x						
Estabelecimento de relações entre os núcleos de apoio das universidades e as salas de apoio das escolas estudadas	x	x	x	x	x	x						
Visita do coordenador desta proposta à Universidade do Minho.					x							
Observatório: captação, organização e difusão da produção científica							x	x	x	X	x	x

Aplicação das escalas nos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II							x	x	x	x	x	x
Análise das entrevistas							x	x	X	x	x	x
Visita a São Paulo do Professor Carlos Veloso da Veiga da Universidade do Minho-Portugal										x		
Videoconferência verificação das dificuldades e possíveis soluções				x		x		x			x	
ANO 2018 1 SEMESTRE	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Cálculos estatísticos e análise dos resultados em cada localidade: entrevistas e resultados estatísticos	x	x	x	x	x	x						
Seminário I São Paulo						x						
Visita do coordenador à Universidad Avallaneda, em Buenos Aires.				x								
Observatório: planejamento de programas de implementação, organização de biblioteca e videoteca e difusão do conhecimento.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Comparação dos resultados obtidos nas diversas localidades com análises estatísticas e interpretação dos dados							x	x	x	x	x	x
Visita do Professor Horácio M. Ferber a São Paulo.										x		
Videoconferência verificação das dificuldades e possíveis soluções		x			x			x			x	

ANO DE 2019 1 SEMESTRE	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Avaliação do banco de dados sobre a violência escolar nas diversas localidades	x	x	x	x	x	x						
Avaliação dos observatórios sobre a violência escolar nas universidades participantes para alimentação do banco de dados	x	x	x	x	x	x						
Avaliação do estabelecimento de relações entre os núcleos de apoio das universidades e as salas de apoio das escolas estudadas	x	x	x	x	x	x						
Observatório: concepção de produtos e inovação em material pedagógico e estabelecimento de diálogo entre os pesquisadores e os profissionais das escolas participantes da pesquisa.	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x
Visita do coordenador à UNAM México				x								
Videoconferência verificação das dificuldades e possíveis soluções		x			x							
Seminários locais										x		
Elaboração de artigos e livro com os dados obtidos							x	x	x	x	x	x
Elaboração de propostas para o enfrentamento à violência escolar							x	x	x	x	x	x
Segundo seminário nacional											x	