

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: RELAÇÃO
ENTRE PARES**

**INCLUSIVE EDUCATION AND SCHOOL VIOLENCE:
RELATIONS AMONG PEERS**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA:
RELACIONES ENTRE ALUMNOS**

José Leon Crochick¹
Marian Ávila de Lima e Dias²
Patrícia Ferreira de Andrade³
Francis Armando dos Santos Fuchs⁴

Resumo

O objetivo deste artigo é defender a proposta da educação inclusiva como possibilidade de enfrentar dois tipos de violência escolar: *bullying* e preconceito. Tem como referencial a Teoria Crítica. Parte da hipótese de que escolas com maior grau de inclusão escolar teriam menos situações de violência e apresenta dados de pesquisa de duas entre cinco escolas estaduais de Guarulhos para testá-la: a de maior e a de menor grau de inclusão. Aplicaram-se dois instrumentos para identificação do grau de inclusão escolar e escalas a 83 alunos dos nonos anos para verificar a ocorrência de *bullying*, do preconceito e do autoritarismo dos alunos. Os resultados indicam que a escola de maior grau de inclusão escolar obteve menor grau de autoritarismo e da prática da discriminação entre alunos; já a frequência de *bullying* permaneceu semelhante nas duas escolas. O estudo conclui que o convívio com a diferença, propício às propostas de educação inclusiva, oferece possibilidades para refletir sobre os impulsos agressivos expressos pelo preconceito e, assim, refreá-los. Já o *bullying* parece necessitar de medidas para o seu enfrentamento que vão além da proposta de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão escolar; preconceito; bullying; teoria crítica da sociedade.

Abstract

¹Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Docente credenciado do Programa de Estudos Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Unifesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2767-3091>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5516424346600815>. E-mail: jlchna@usp.br

²Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/ Campus Diadema). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2343-842X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676199805492735>. E-mail: marian.dias@unifesp.br

³Doutoranda no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3658-0313>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3363508861890633>. Email: patricia.andrade@usp.br

⁴Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor da rede privada de ensino. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3934-7621>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2771016811008826>. E-mail: francis.armando@hotmail.com.



The purpose of this article is to defend the proposal of inclusive education as a possibility to face two types of school violence: bullying and prejudice. Its reference is Critical Theory. It starts from the hypothesis that schools with a higher degree of school inclusion would have fewer situations of violence and presents research data from two out of five state schools in Guarulhos to test it: the one with the highest and the lowest degree of inclusion. Two instruments were applied to identify the degree of school inclusion and scales to 83 ninth-year students to verify the occurrence of bullying, prejudice and authoritarianism among students. The results indicate that the school with the highest degree of school inclusion had a lower degree of authoritarianism and the practice of discrimination among students; the frequency of bullying remained similar in both schools. The study concludes that living with difference, conducive to inclusive education proposals, offers possibilities to reflect on the aggressive impulses expressed by prejudice and, thus, to curb them. Bullying, on the other hand, seems to need measures to face it that go beyond the proposal of inclusion.

Keywords: School inclusion; prejudice; bullying; critical theory of society.

Resumen

El propósito de este artículo es defender la propuesta de la educación inclusiva como posibilidad para enfrentar dos tipos de violencia escolar: el bullying y el prejuicio. Su referencia es la Teoría Crítica. Parte de la hipótesis de que las escuelas con mayor grado de inclusión escolar tendrían menos situaciones de violencia y presenta datos de investigación de dos de cinco escuelas públicas de Guarulhos para contrastarlo: la de mayor y menor grado de inclusión. Se aplicaron dos instrumentos para identificar el grado de inclusión escolar y escalas a 83 estudiantes de noveno año para verificar la ocurrencia de bullying, prejuicio y autoritarismo entre los estudiantes. Los resultados indican que la escuela con mayor grado de inclusión escolar tuvo menor grado de autoritarismo y práctica de discriminación entre los estudiantes; la frecuencia de la intimidación se mantuvo similar en ambas escuelas. El estudio concluye que vivir con la diferencia, propicio para propuestas de educación inclusiva, ofrece posibilidades para reflexionar sobre los impulsos agresivos expresados por los prejuicios y, así, frenarlos. El bullying, por su parte, parece necesitar medidas para afrontarlo que van más allá de la propuesta de inclusión.

Palabras clave: Inclusión escolar; prejuicio; acoso; teoría crítica de la sociedad.

Introdução

As escolas têm se dirigido cada vez mais para a inclusão de contingentes maiores de pessoas: voltando-se para trabalhadores, para mulheres, para os pobres e, com o movimento da educação inclusiva, tenta que todos não só tenham acesso à escola, como estudem conjuntamente. A educação inclusiva no Brasil e em diversos outros países, em que pesem reações em contrário⁵, sobretudo, de instituições especializadas, tem se consolidado nas últimas décadas. O movimento da educação inclusiva se fortaleceu por meio de eventos importantes como a Conferência de Jomtien, em 1990, e a de Salamanca, em 1994; muitas nações apoiaram o movimento de inclusão ali proposto atuando na perspectiva de redução da segregação e da exclusão, o que tem possibilitado o ingresso de diversas minorias sociais em escolas regulares.

⁵ O Decreto 10.502/20 que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida” é o mais recente exemplo de posicionamento contrário. Ao propor a volta da segregação escolar, impacta diretamente no desenho da sociedade, ampliando as suas desigualdades.

Há mais de 30 anos o Brasil também vem apoiando esse movimento e a tendência de a educação ser cada vez mais inclusiva em uma sociedade excludente denota um avanço. Os censos educacionais brasileiros vêm demonstrando um aumento substancial de matrículas de alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE) em salas de aulas e em escolas regulares. No ano de 2010, o número de matrículas de alunos considerados com NEE no ensino regular era de 484.332 e em instituições especializadas de 218.271 alunos; em 2018 matricularam-se 1.014.661 alunos considerados com NEE no ensino regular e 166.615 em instituições especializadas (INEP, 2019). De 2007 a 2017, é possível verificar um aumento de 37,3 pontos percentuais na proporção de matrículas em classes comuns, atingindo a marca de 84,12%; já as matrículas em escolas especiais diminuíram 27,8 pontos percentuais, sendo de 13,6% em 2017 (INEP, 2018). Apesar de as estatísticas indicarem o fortalecimento desta forma de educação, outras dificuldades surgem. Como problemas encontrados pela educação inclusiva e pela educação para todos, temos os seguintes: a evasão escolar, o analfabetismo funcional, a restrição da ideia de que a inclusão deva-se voltar somente aos alunos com deficiência, a ausência de modificação significativa na escola para receber e para promover o desenvolvimento dos alunos a serem incluídos, considerando suas necessidades físicas e psíquicas, a implementação de projetos limitados unicamente ao cumprimento da legislação e a manutenção da violência escolar; desafios cotidianos no desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva.

A compreensão e o estabelecimento de normas oficiais para o atendimento de crianças e de jovens com deficiências – uma das minorias que deve ser atendida pela educação inclusiva – para que possam estudar em conjunto com todos os alunos e superar suas dificuldades indica um fortalecimento importante para um movimento inclusivo, tendo ressonâncias em outros âmbitos para além dos muros escolares, como no domínio do trabalho, no âmbito do lazer e nos espaços comunitários e públicos (Ainscow, Porter & Wang, 1997). O convívio entre os que antes eram segregados com os considerados sem deficiências, sem distúrbios de comportamentos e sem superdotação mostra um avanço social na constituição de pessoas e cidadãos aptos a conviver com respeito e com solidariedade com todos, diminuir a violência e ampliar as possibilidades de experiência entre os diferentes, realizando o que Adorno (1975) pode

expressar ao enfatizar que a essência está na capacidade de percepção do semelhante no dissemelhante; se, com Freud (1986), aprendemos que a repetição se refere ao trauma, não repetir o mesmo, o diferenciar-se, torna-se cada vez mais possível quando a convivência entre pessoas diferentes podem servir de referência. Segundo Adorno (1995), se, durante o período do nacional-socialismo, houvesse identificação entre as pessoas, não haveria algoz e vítima, pois a identificação com a vítima por parte daquele que tem poder seria um obstáculo à crueldade e ao extermínio. Sendo o objetivo precípuo da educação inclusiva a convivência entre todos, incluindo-se aqueles significativamente diferentes, a identificação entre os alunos é um passo importante para evitar a violência.

Há alguns modelos de educação inclusiva que, neste texto, não distinguiremos ao nos referirmos à inclusão escolar. Indicaremos brevemente a existência de três deles. O primeiro, proposto e difundido pela UNESCO, sob a coordenação de Ainscow (1997), trabalha a comunidade escolar sem deixar de considerar as diferenças individuais. Outro deles foi proposto e conduzido por Pacheco, na Escola da Ponte, em Portugal (Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson, 2007), e centra a atenção nos currículos individuais e no trabalho em grupo; por fim, um terceiro, desenvolveu-se na Espanha, com Melero (2006), que propõe a necessidade de um mediador entre a família, a escola e as crianças e jovens com Síndrome de Down.

Alguns estudos indicam o acerto das propostas da educação inclusiva. Dados de pesquisa feita com alunos com Síndrome de Down ao comparar o aprendizado em instituição especial com aquele obtido por alunos em outras escolas especiais ou em salas de aula regulares (Olher & Guilhoto, 2013) indicam que os alunos das escolas regulares aprenderam mais e melhor. Outros estudos (Monteiro & Castro, 1997) já mostraram a importância do convívio entre os alunos sem e com deficiência no desenvolvimento da autoconsciência sobre a própria fragilidade e a vantagem obtida ao ouvir uma explicação mais detalhada dada pelo professor aos alunos com deficiência. Também há a possibilidade de o aluno sem deficiência ensinar aquele que a tem e, assim, aprimorar seus próprios conhecimentos. Tal como propõe Adorno (1995), pode haver, quando bem trabalhado pelos professores, a identificação com o mais frágil, que aumenta a possibilidade de uma ampliação na compreensão sobre os limites do ser

humano; se o preconceito pode ser considerado como a negação da identificação com tal fragilidade por parte do preconceituoso (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, & Sanford, 1950), a possibilidade da inclusão escolar pode ser seu antídoto.

Não obstante o avanço da inclusão em diversas áreas, em uma sociedade com ímpetos totalitários, ainda que formalmente democrática, que considera o todo mais importante do que seus membros (Adorno, 2004), em que a ‘razão de Estado’ impera sobre os designios individuais, ninguém é satisfatoriamente incluído. Pautada pela negação das diferentes manifestações individuais em vista de um único modo de ser dominante, simbolizada pelo protótipo do indivíduo bem-sucedido, na sociedade administrada (Horkheimer & Adorno, 1985a), a falsa ordem se expressa na ideologia de que todos, independentemente das condições materiais dadas, poderiam alcançar o sucesso. Para tal façanha seria preciso adequar-se ao modelo apresentado e, conseqüentemente, preservar e perpetuar a dominação econômica e política nela existente, negando qualquer identificação com o outro ou qualquer possibilidade de diferenciar-se. O medo e a ânsia por aceitação e a necessidade de autoconservação, refletidos na vontade de se integrar na sociedade, têm como consequência a padronização e a supressão de suas particularidades, gestando um indivíduo reificado que, diante da coerção do sistema, busca formas de alcançar o poder e de dominar os demais a fim de satisfazer seus desejos e suas necessidades pessoais. Conforme Adorno (2004), a organização política própria do capitalismo dos monopólios é o fascismo e a relação entre a violência social e o medo individual demanda que

A energia pulsional do *homo oeconomicus*, que comanda o *homo psychologicus*, é o amor, compulsivo e inculcado nas pessoas, por aquilo que outrora se odiou. Tal ‘psicologia’ marca a fronteira da relação racional de troca e de violência, mas ela ao mesmo tempo reduz o poder da psicologia própria dos sujeitos. A convicção da racionalidade transparente da economia é uma autoilusão da sociedade burguesa tanto quanto a convicção da psicologia o é enquanto motivo suficiente de agir. Aquela racionalidade se funda na coerção física, no flagelo do corpo, em um momento material que tanto ultrapassa os ‘motivos de ação materiais’ ‘intraeconômicos quanto rompe a economia pulsional psicológica’ (Adorno, 2015, p.78).

Não é menos certo, no entanto, que essa tendência totalitária conviva com a luta pela liberdade e pela inclusão de todos. A contradição social entre tendências que se opõem e se negam se apresenta em várias instituições sociais, como empresas, famílias,

igrejas e escolas. Na escola, uma das formas de expressão dessas tendências contraditórias está no movimento de inclusão perante a violência escolar, esta última apresentada de diversas formas, dentre elas o *bullying* e o preconceito. Manifestadas pelos indivíduos, essas violências não devem ser compreendidas sem a determinação social, dado que tal relação, conforme Adorno (2015), pode ser identificada inclusive em comportamentos em que há um maior afastamento da sociedade, como na psicose:

Com certeza, até mesmo o modo de comportamento totalmente narcísico do psicótico não é desprovido de seu aspecto social. Pode-se muito bem construir certos tipos de doenças psíquicas segundo o modelo de sociedade doente. Já há trinta anos, Lukács concebeu a esquizofrenia como consequência extrema da alienação social do sujeito perante a sociedade (Adorno, 2015, p. 85).

Nesse sentido, não há como pensar a violência manifestada por diversos indivíduos sem relacioná-la à estrutura social que, até o momento, a tem suscitado constantemente a partir de sua base. Os resultados da pesquisa que posteriormente apresentaremos, referentes aos dados das escalas de verificação da ocorrência de *bullying* e de preconceito entre pares correlacionados com o grau de inclusão escolar, procuram também refletir, por meio da crítica, a contradição presente no contexto escolar, que se relaciona com a contradição da estrutura social, buscando caminhos de resistência aos tipos de violência que impedem o fortalecimento e o desenvolvimento da cultura escolar inclusiva e da educação para todos; esforço este de refreamento dos impulsos agressivos pelo convívio com as diferenças.

Paula e D’Aurea-Tardeli (2009) distinguem violência na escola de violência da escola; para as autoras, haveria uma violência social refletida imediatamente na escola e outra produzida pela própria escola. Esse entendimento, contudo, pode ignorar a presença das determinações sociais na escola quando considera uma violência diretamente produzida por essa instituição; a violência pode encontrar formas de se expressar por meio de costumes, de regras e, sobretudo, da estrutura escolar, mas essas formas de expressão não são independentes da sociedade; os objetivos escolares são dados socialmente; os métodos para cumpri-los são sancionados socialmente; em síntese, a violência que é específica da escola não deve ser pensada como se fosse independente da sociedade. Nesse sentido, Adorno (1995) indica que o fracasso da

educação em conter genocídios, como o existente no período do nazismo, não deve ser remetido somente à escola, mas a fatores extraescolares, sobretudo a interesses econômicos e políticos que adentram seus muros.

Se a violência escolar é determinada socialmente, certamente, fenômenos como o *bullying* e o preconceito e suas relações com o autoritarismo não podem ser compreendidos somente da perspectiva psicológica, embora essa dimensão não possa ser ignorada: se fenômenos como o racismo, o antissemitismo, a homofobia e o feminicídio têm uma forte determinação social e cultural, como formas de dominação dos pretensamente mais fortes sobre os supostos mais frágeis, por lembrarem a própria natureza não dominada (Horkheimer & Adorno, 1985a), estes movimentos têm componentes individuais que não podem ser desprezados. Contudo, por mais que a mediação de instituições, como a escola e a família, bem como algumas características individuais sejam importantes para o entendimento de a violência escolar se manifestar em uns e não em outros estudantes, os fatores sociais e culturais são seus determinantes primeiros.

Consideramos que a prática de *bullying* e de outras formas de violência entre pares na escola tem uma relação inversa com a educação inclusiva visto que esta, ao incluir grupos que historicamente sofreram e ainda sofrem discriminação, trabalha com o estabelecimento de laços de solidariedade e de identificação entre pares. Pesquisas sobre educação inclusiva e *bullying*, como a de Jesus (2016), já indicaram a relação inversa entre esses fenômenos; entretanto, a interpretação desse autor centra-se na violência como uma questão externa à escola, cabendo a ela tão somente criar mecanismos para minimizar os seus impactos e recorrer a outras instituições para penalizar individualmente os alunos (Jesus, 2016), sem se preocupar se a escola poderia, ela própria, estar (re)produzindo essa violência, o que certamente, segundo nossa perspectiva, ocorre. Também nesse sentido, o estudo de Lima (2019), ao interrogar o corpo docente sobre as práticas pedagógicas para incluir as crianças com deficiências na escola regular, pergunta o que é necessário para que não ocorra segregação ou mesmo *bullying* com esses alunos. Conclui que a prática da violência escolar tem por alvo, sobretudo, alunos com deficiência e defende a inclusão escolar como medida de

combate à violência escolar entre pares, mas não indica a relação dessa forma de violência com a sociedade.

Em outros países, pode-se também observar estudos centrados na perspectiva da educação inclusiva que buscam observar como esta afeta a violência, sobretudo contra os alunos considerados em situação de inclusão (Swearer, Wang, Maag, Siebeckerl & Frierichs, 2012; Qureshi, 2018). Ambas as pesquisas apontam que a criança com deficiência tende a ser mais frequentemente o alvo das agressões do que os demais colegas, o que, de acordo com os autores, se acentua mais quanto mais significativa for a diferença. Contudo, Crochík, Kohatsu, Dias, Freller e Casco (2013) mostram que alunos com deficiência tendem a não ser alvos de *bullying*, mas de preconceito; tendem a ser protegidos, e, por isso mesmo, marginalizados ou segregados. Esse estudo indica a necessidade para a delimitação entre essas duas formas de violência: preconceito e *bullying*.

Outras investigações sobre educação inclusiva e violência escolar consideram que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiências, como são os estudos de Carlile (2019) sobre a inserção da questão LGBTQ nos currículos da educação primária como parte do programa de educação inclusiva e combate à violência escolar; o de Hidalgo (2019) sobre o *bullying* étnico-cultural; e o de Mahl, Denari, Borella, Stoch e Rocha (2012) centrado na atuação docente diante da educação para todos, que, se por um lado, verificam que o professor é convocado à tarefa de justificar à comunidade escolar e à sociedade seu papel de transmitir conhecimentos universais construídos historicamente, por outro lado, ao listar ações dos professores que viriam a trazer efetividade à inclusão escolar, depositam neles os limites da educação inclusiva, particularizando nesses professores algo que é próprio à sociedade. Nestas pesquisas, os autores se detêm na problemática de que se trata de um tipo de violência que é pouco identificada pela instituição e que requer atenção e intervenção no sentido de uma educação escolar que seja favorável às diferenças, mas sem atentar para que essas diferenças, conforme Adorno (2004), possam ser expressas ou não devido à incorporação da cultura: uma cultura bem desenvolvida permite aos indivíduos se diferenciarem pela possibilidade de diversas expressões que ela possui (uma linguagem e um acervo de conhecimentos bem desenvolvidos); já uma cultura que pode ser

nomeada de indústria cultural (Horkheimer & Adorno, 1985b) suscita uma expressão alienada dos desejos e das expectativas individuais, mal possibilitando o reconhecimento desses desejos e a sua elaboração, assim como daquelas expectativas; quando a cultura é reduzida a produtos materiais a serem consumidos e estes são dirigidos a suscitar os desejos mais infantis, a identificação com o mais forte, o desprezo pelo perdedor e a ridicularização dos que são pouco adaptados alimentam o *bullying* e o preconceito.

Compreendemos que a educação escolar deve se dirigir para o aprendizado e, em alguma medida, para a adaptação à sociedade existente; mas, caso se restrinja a esses fundamentais objetivos, pode não cumprir outros não menos essenciais, como a possibilidade de se pensar e de propor algo que se dirija para a emancipação de relações que reproduzem uma forma de poder social que já é anacrônico, conforme já indicaram estudiosos no século passado (Adorno, 1995; Marcuse, 1981; Gorz, 1997); segundo eles, parte considerável da violência social existente é devida à manutenção de um poder social já anacrônico, que se reproduz em diversas instâncias sociais, incluindo a escola. Com o progresso científico e tecnológico dos últimos séculos, desde a revolução industrial até as mais recentes transformações possibilitadas pela informática, o trabalho braçal e o administrativo podem ser reduzidos a um mínimo, e serem substituídos pelas máquinas, possibilitando a existência de mais tempo livre para viver uma vida satisfatória para todos. Conforme Adorno (1995):

O fato de que alguns vivam sem ocupar-se do trabalho material e gozem de seu espírito como o Zarathustra de Nietzsche, esse injusto privilégio implica que tal coisa seria possível para todos; ainda mais em um nível das forças produtivas técnicas que permite vislumbrar a dispensa universal do trabalho material, sua redução a um valor limite (Adorno, 1995, p. 213).

O aumento da riqueza mundial e da concentração de renda (The World Bank, 2019) e as experiências de renda mínima realizadas em alguns países (BBC News Brasil, 2019) evidenciam que a educação escolar dirigida para a formação do trabalhador produtivo já é, em boa parte, superada: formam-se trabalhadores em uma sociedade na qual o desemprego estrutural cada vez mais pode prescindir deles. Ora, esta questão nos parece fundamental, uma vez que não basta pensar a inclusão escolar

para se delimitar e para combater a violência. É fundamental também pensar para qual sociedade a escola forma os alunos – incluídos e considerados em situação de inclusão. Formar para uma sociedade, que já não precisa do reconhecimento individual pelo mérito obtido para a produção, se é que um dia precisou, pode acarretar uma disputa entre os alunos – futuros cidadãos –, pode se dirigir a formar para uma sociedade de competição entre seus membros, contrária à inclusão pretendida. Competir não deixa de se relacionar com a perseguição de quem está à frente e de ser perseguido pelos que estão atrás, neste sentido, a percepção própria à paranoia não é necessariamente accidental. Os considerados como melhores alunos podem ser admirados pelos seus colegas, mas nessa admiração também pode se encontrar a inveja, na qual se aninha a vontade de destruição de quem é admirado (Crochík, Dias & Silva, 2015).

Mesmo a atual alternativa de formar empreendedores, que, no limite, são trabalhadores desesperados tentando vender o produto de seu trabalho pagando os tributos antes pagos pelas empresas, indica um tipo de trabalho que Marcuse (1981) pode descrever, já na década de 1950, como sendo sem utilidade, de forma a manter o capital, que só pode ser reproduzido pela mais-valia produzida pelo trabalhador, colocando em segundo plano o valor de uso do produto fabricado.

No processo de automação, o valor do produto social é determinado em grau cada vez mais diminuto pelo tempo de trabalho necessário para a sua produção. Consequentemente, a verdadeira necessidade social de mão-de-obra produtiva declina, e o vácuo tem de ser preenchido por atividades improdutivas (Marcuse, 1981, p. 21).

Se a proposta do empreendedorismo é um disfarce para que não se reveja a distribuição de riquezas geradas por todos, caberia dirigir a educação escolar para uma consciência social contrária a tal submissão aos desígnios de um sistema social cuja necessidade também já foi superada. Tal consciência poderia dirigir adequadamente os impulsos desviados para diversos alvos de violência escolar. Ao se compreender as fontes da injustiça existente e a inutilidade de tentativas de êxitos individuais, a violência contra os considerados mais frágeis poderia ser evitada; ninguém precisaria eleger mais nenhum alvo para satisfazer a frustração vivida.

Nesse sentido, quando a escola implementa em seu currículo propostas pedagógicas que correspondem ao modelo socialmente implantado – como as

disciplinas eletivas de “empreendedorismo”, de “tecnologia” e de “projeto de vida” adotadas por algumas escolas particulares e públicas, do programa “Inova Educação” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC, 2020) –, ela integra em seu âmbito outras representações relacionais que podem reafirmar as exclusões e as segregações já presentes na sociedade, obtidas por meio do incentivo à competitividade, à eficiência e à produtividade. Ao agir nessa perspectiva, ainda, participa na manutenção do capitalismo pela submissão à organização administrativa áreas que deveriam ser destinadas ao pensamento crítico e reflexivo, reiterando as formas de dominação pela reposição de hierarquias por meio do desempenho de aptidões e de habilidades, corroborando para os tipos de violências que por ela deveriam ser combatidos. Mais do que isso, em conformidade com Adorno (1995), deve-se reconhecer que a formação possibilitada pela educação fracassou ao permitir que genocídios ocorressem e continuem a ocorrer. Neste sentido, a educação escolar deveria também ser educação contra a violência.

Segundo Abramovay e Rua (2003), a violência escolar sob a forma de ‘indisciplina’ é antiga e se refere a um problema social considerável. De acordo com Sposito (2001), os estudos sobre a violência escolar que outrora se dirigiam à destruição dos ambientes escolares, no fim do século passado, passaram a dar ênfase às relações interpessoais agressivas, envolvendo alunos, professores e outros agentes da comunidade escolar. São várias as formas de violência na escola, neste artigo delimitaremos duas – o *bullying* e o preconceito –, assim como a tendência que os indivíduos expressam que pode estar associada com essas formas de violência – o autoritarismo.

Alguns pesquisadores, como Antunes e Zuin (2008), defendem que o conceito de preconceito é próximo do de *bullying*, reduzindo a discussão efetuada por Horkheimer e Adorno (1985c) sobre o primeiro. O conceito de *bullying*, de acordo com Chaves e Souza (2018), sob o prisma psíquico, desconsiderando a análise sociológica, tal como a realizada pela Teoria Crítica da Sociedade, deixa de atentar para as determinações sociais e reduz o fenômeno a características individuais e a familiares.

Por outro lado, há outros, como Batista (2011), que distinguem o *bullying* como relacionado, mas em alguma medida distinto do preconceito. Crochík e Crochick (2017)

argumentam que há distinções importantes entre essas duas formas de violência: no preconceito há um alvo delimitado, no qual expectativas, medos e desejos, que não pode admitir em si próprio, são projetados; em contrapartida, o autor do *bullying* precisa de um alvo, qualquer que seja, que possa submeter à sua vontade de dominação e de destruição da vontade alheia, tal como também mencionam Chaves e Souza (2018). Assim, pode-se pensar que a relação a ser estabelecida entre preconceito e *bullying* não deve prescindir da reflexão acerca da especificidade de ambos os fenômenos.

O preconceito, conforme Krech, Crutchfield e Ballachey (1975), é uma atitude dirigida a membros que pertencem a minorias sociais delimitadas (negros, judeus, LGBTQIA+, pessoas com deficiência); e o *bullying* pode se voltar contra esses alvos, mas, em geral, se volta contra quem não consegue resistir suficientemente à agressão (Fante, 2005); ambos não se esgotam em uma única ação hostil, mas tendem a se repetir ao longo do tempo; no caso do preconceito em relação a diversas vítimas pertencentes a um mesmo grupo; no caso do *bullying*, a uma mesma pessoa. Assim, o preconceito é uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação de pessoas pertencentes a minorias, justamente por pertencer a essas minorias; e o *bullying* se expressa por ações hostis dirigidas a um mesmo indivíduo, durante certo período, que não consegue reagir suficientemente para evitar a agressão.

O preconceituoso projeta sobre os seus alvos o que tem dificuldade de aceitar em si mesmo (Horkheimer & Adorno, 1985c); o autor do *bullying* tem prazer em agredir e humilhar os seus alvos, quer pela destruição deste, e/ou para ser reconhecido pelo poder que pode exercer sobre outros (Fante, 2005; Antunes & Zuin, 2008). Segundo Adorno *et al.* (1950), a personalidade sadomasoquista é a que mais se relaciona com o desenvolvimento do preconceituoso; a personalidade narcisista, por sua vez, conforme Crochick (2019), parece a mais adequada para caracterizar o autor do *bullying*; dadas essas considerações, o *bullying* parece se referir a uma forma mais primitiva de se expressar a violência, tendo, portanto, um caráter mais destrutivo, dado que pode se dirigir a qualquer objeto, sem disfarces, ao passo que o preconceito tende a ser mais conservador, uma vez que busca justificar suas atitudes amparando-se em racionalizações que remetem à separação e à categorização de grupos de pessoas pelos rótulos fornecidos pela cultura.

Adorno et al. (1950) estudaram a personalidade autoritária que é propícia a desenvolver preconceitos e criaram a Escala de Fascismo, como uma medida indireta de preconceito. Tal personalidade, delimitada por fatores como a necessidade de agredir, a necessidade de se submeter à autoridade, o convencionalismo, o cinismo, o exagero moral contra a sexualidade e a superstição, é fruto, segundo os autores, de uma forma de estrutura social que determina essa forma de estrutura individual. E, uma vez que a sociedade é contraditória, ela também determina a forma democrática.

Assim, de acordo com o que foi desenvolvido nesta introdução, o objetivo da pesquisa ora exposta é verificar se escolas com maior grau de inclusão escolar têm menos violência escolar – *bullying* e preconceito –, e se seus alunos são menos autoritários. Com a hipótese de que um maior grau de inclusão escolar, efetivamente, possibilite menos violência escolar e contribua com a formação de alunos mais democráticos.

Método

Participantes

Participaram deste estudo exploratório 223 alunos do nono ano de cinco escolas públicas do município de Guarulhos, escolhidas por conveniência. Para este artigo, serão considerados somente 83 deles, uma vez que serão comparados somente alunos de duas dessas escolas: a Escola A, com menor grau de inclusão escolar (19,66), e a Escola B (27,25), que obteve maior grau de inclusão escolar. Decidimos comparar apenas duas escolas e não as cinco para que o contraste quanto ao grau de inclusão escolar ficasse mais nítido. Ambas as escolas estão localizadas em regiões periféricas do município, uma na região Norte e outra na região Sul. Na Escola A, parte significativa dos alunos participantes da pesquisa estão no nível socioeconômico C1 (36,8%) e B2 (31,5%), assim como na Escola B, mas com uma leve diferença, visto que na segunda escola a proporção entre alunos pertencentes às classes B2 e C1 é a mesma (30,5%). A Escola A oferece os dois ciclos do ensino fundamental e funciona nos períodos da manhã e da tarde, com um total de 565 alunos. A Escola B oferece o segundo ciclo do ensino fundamental, o ensino médio e também a modalidade Educação de Jovens e Adultos

(EJA) e funciona de manhã, à tarde e à noite, com 1642 alunos matriculados. Em ambas, o número total de alunos considerados em situação de inclusão, em todos os níveis de ensino ofertados, não atingiu a média de pessoas com deficiência na população do Estado de São Paulo, ficando abaixo dos 5%. Na Escola A, responderam ao questionário 23 do sexo masculino e 15 do feminino e a média de idade foi de 14 anos; na Escola 2, foram 30 alunos e 15 alunas, com idade média de 14,7 anos. Não houve relação significativa entre escolas e sexo ($X^2=0,337$; 1 g. lib; $p=0,562$), isto é, as escolas são homogêneas, quanto a essa variável. A idade das (os) participantes da Escola A é significativamente menor do que a idade das(os) participantes da Escola B ($t=4,94$; 81 g.lib; $p=0,000$), mas a idade não se correlacionou significativamente com nenhuma das variáveis analisadas na pesquisa, o que torna as duas amostras propícias às comparações a serem efetuadas, no que se refere ao sexo e à idade dos alunos.

Instrumentos

Para caracterizar o grau de inclusão escolar, foram utilizados dois instrumentos empregados em estudos anteriores (Crochik et al., 2013; Crochík & Crochick, 2017). A base teórica da construção desses instrumentos foram os textos de Adorno (1995) e de Ainscow et al. (1997), e, tal como esclarecido em outro texto (Crochik, Dias & Razera, 2015), não há a intenção de reduzir o trabalho desses últimos à aplicação em pesquisas, uma vez que, segundo esses autores, a intervenção em escolas tem sido importante, o que não impede de tomar como base o seu trabalho para a criação de instrumentos de pesquisas, podendo contribuir com a discussão. Nesses instrumentos, as questões sobre educação inclusiva são voltadas a diversas minorias e não especialmente a alunos com deficiência; a ênfase é dada tanto ao aprendizado como à socialização dos alunos; e não é considerada uma ação inclusiva, por exemplo, a presença de estagiários e de educadores especialistas em sala de aula dirigidos exclusivamente para alunos considerados com necessidades educacionais especiais⁶.

O primeiro desses instrumentos traz questões que podem ser respondidas com uma visita à escola e com dados da secretaria da escola; varia de zero a sete pontos e

⁶ Dados os limites de páginas deste texto, não será possível uma descrição detalhada dos itens e das respectivas pontuações das questões dessas escalas que indicam sua validade conceitual, o que já foi apresentado nos trabalhos acima mencionados.

meio; quanto maior a pontuação, mais inclusiva é a escola. Suas questões dizem respeito à escola ser pública ou não, tipos de ensino oferecidos, períodos de funcionamento, número de alunos considerados em situação de inclusão por sala, dados de acessibilidade da escola para cadeirantes, alunos com deficiência visual, alunos com deficiência auditiva, assim como outras características não associadas com deficiências. O segundo desses instrumentos é destinado a ser respondido por um gestor (coordenador, vice-diretor, diretor) e traz questões sobre a política de educação inclusiva que a escola possui; é composto de 21 questões, que envolvem a aceitação passada e a presente de alunos de diversas minorias, a existência de restrições quanto a algum tipo de aluno, a presença de alguma política de inclusão, a presença de educadores de apoio em sala de aula; se há outros apoios de profissionais de fora da escola como fisioterapeutas e psicólogos e outras questões. O escore deste instrumento varia de zero a 21 pontos. Para este estudo, consideramos o grau de inclusão escolar das escolas participantes, somando-se os escores dos dois instrumentos, dando o peso de 2,8 para o primeiro para que tivessem igual determinação no escore final. A pontuação máxima, obviamente, não corresponde ao máximo de inclusão possível, assim como uma pontuação baixa não significa que não ocorreram esforços em direção a uma educação inclusiva, uma vez que se trata de um processo dinâmico, cujos limites são histórica e materialmente determinados e que, assim com o movimento da história, podem ser superados.

Utilizamos também a Escala de Fascismo (Escala F), elaborada por Adorno *et al.* (1950), para verificar o grau de autoritarismo dos alunos, para que possa ser relacionado com as outras variáveis. Essa escala foi traduzida para o português e adaptada para o Brasil de nossa época (Crochík, Casco, Ceron & Catanzaro, 2009). Na tradução, ela possui 28 itens de forma Likert, com seis alternativas de resposta e pontuação de 1 a 6 pontos para cada item. Quanto maior o escore, maior o grau de autoritarismo. A versão da Escala F utilizada nesta pesquisa também foi adaptada para ser aplicada a adolescentes, mediante os resultados da aplicação da pesquisa anterior, desenvolvida entre 2010 e 2013 (Crochík & Crochick, 2017). Apesar de ter sido criada na década de 1940, esta escala vem apresentando índices psicométricos apropriados para nossa época e contexto; segundo estudos (Crochík *et al.*, 2009; Crochík &

Crochick, 2017), os índices de Cronbach têm variado de 0,77 a 0,94. Como ela foi elaborada, entre outros, por T.W. Adorno, um dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, guarda coerência com o referencial teórico aqui adotado.

As duas próximas escalas foram elaboradas por estes pesquisadores e suas referências teóricas e empíricas se encontram em Crochick e Crochick (2017). Uma dessas escalas verificou a Autoindicação da Violência Escolar. Foi construída com o intuito de coletar dados sobre auto-observações de *bullying* escolar, de forma similar à de Roth, Kanat-Maymon e Bibi (2010), Salmivalli, Kärnä e Poskiparta (2011) e Hein, Koka e Hagger (2015), considerando se os estudantes são autores de uma série de ações agressivas contínuas em relação a um mesmo alvo. Os participantes respondem um quadro referente a ser ou não autor de um dos tipos de agressões apresentados. Os tipos de agressão avaliados foram os seguintes: xingamento, ameaça de bater, bater, espalhar boatos, excluir/rejeitar, dar apelidos ofensivos, estragar material ou roupa, pegar material ou dinheiro sem consentimento e acariciar sem permissão.

Seguiram-se a esse quadro, duas questões: 1- os atos de agressão foram praticados em grupo e/ou por alguém mais forte? e 2- foram frequentes ao longo dos últimos três meses e se referiam sempre ao mesmo alvo?⁷ Quando a resposta foi afirmativa a ambas as questões, considerou-se o participante como autor 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 como sendo ou não autor de *bullying*.

Por fim, para esta pesquisa, aplicou-se aos alunos das escolas uma escala para verificar a discriminação de alguns 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 afeminado; aluna masculinizada; aluno(a) impopular; má(u) aluna(o). Cinco das perguntas, em relação a cada um desses alvos, envolviam as seguintes situações:

⁷ Note-se que para caracterizar o *bullying*, a resposta afirmativa à primeira questão pode contemplar uma ou as duas possibilidades que contém (praticados em grupo e/ou por alguém mais forte), já em relação à segunda questão, a resposta afirmativa se refere às duas possibilidades: a agressão deve se voltar para um mesmo alvo durante um período determinado. Assim, considera-se como *bullying*, quando se tem ao menos uma das alternativas da primeira questão e ambas da segunda questão afirmadas.

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 sobre dois aspectos em relação aos diversos alvos, quais sejam: 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 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.

Resultados e Discussão

Em um primeiro momento, será apresentada a comparação das duas escolas quanto aos escores obtidos pelos alunos do nono ano nas escalas de Autoritarismo (Escala F); e de Discriminação (D), para depois comparar as duas escolas quanto ao *bullying*.

A tabela 1 traz as medianas das duas escalas aplicadas aos alunos da escola com menor grau de inclusão escolar (Escola A) e com maior grau de inclusão escolar (Escola B).

Tabela 1: Medianas obtidas nas escalas, por escola

	Escola A	Escola B
Grau de inclusão	19,66	27,25
Escala F	3,91	3,44
Escala D	1,64	1,00

Fonte: elaboração própria.

Como pode-se observar pelos dados da tabela 1, os alunos da escola com menor grau de inclusão escolar (Escola A) apresentam maior tendência a serem autoritários e de discriminarem colegas, quando comparados com seus colegas da escola com maior grau de inclusão escolar (Escola B). Por meio da Prova U de Mann-Whitney,

verificaram-se diferenças significantes entre as duas escolas na adesão ao autoritarismo medido pela Escala F ($z= 2,90$; $p=0,00$) e de discriminação entre colegas ($t= 2,82$; $p=0,01$).

Note-se que, embora as diferenças entre os escores da Escala F sejam significantes, os resultados das duas escolas ficaram acima do ponto médio (3,0) da escala, o que indica que os alunos têm uma tendência maior a concordar do que a discordar de posições autoritárias. Tais resultados apontam para uma tendência social mais autoritária expressa nas respostas de ambos os grupos de alunos. O fato, porém, de a escola com maior grau de inclusão escolar (Escola B) apresentar escores menos elevados de autoritarismo indica que a qualidade dessa inclusão é importante na tarefa das escolas para a formação dos indivíduos no sentido de uma resistência a aderir a posições fascistas, tal como propõe Adorno (1995).

O estudo sobre a personalidade autoritária (Adorno *et al.*, 1950) revela que o autoritário relaciona-se com o ressentimento e pode expressar-se pelo ódio contra aquele que supostamente seria responsável pelo seu fracasso, sobre o qual projeta, no sentido psicanalítico, o que não pode aceitar em si mesmo; em geral, esse alvo tende a pertencer a um grupo distinto do preconceituoso; tal desvio da atenção de si mesmo para outros grupos constitui o que Freud (2010) nomeia de ‘narcisismo das pequenas diferenças’. Desse modo, em uma escola com menor grau de inclusão escolar, como a Escola A, a dificuldade de um aluno considerado em situação de inclusão, por pertencer a um grupo distinto, pode servir de justificativa para os colegas serem autoritários e preconceituosos para com ele. Como os autoritários tendem a agir com base em hierarquias, e na escola essas hierarquias são estabelecidas oficialmente por meio das avaliações de desempenho e não oficialmente quando se valoriza a virilidade, a força e a beleza, como requisitos de popularidade (Adorno, 1995), os que podem ser considerados como em situação de inclusão, comumente pertencentes a minorias sociais, tendem a ser mais molestados do que seus colegas; nesse sentido, um grau de inclusão escolar maior pode ser um antídoto contra um pensamento classificatório e (des)valorativo.

Quanto à discriminação, os dados obtidos vão na mesma direção do que apontaram Monteiro e Castro (1997), ao afirmarem que os alunos não considerados em situação de inclusão tendem a se tornar mais solidários ao conviver com alunos

considerados em situação de inclusão em uma escola que trabalha com esse paradigma. Tal como Booth e Ainscow (2002) propuseram, a educação inclusiva parece ter algum papel no desenvolvimento de alunos capazes de um convívio sem marginalizar ou excluir colegas. Já na Escola A, o escore mais elevado de discriminação, como indicado anteriormente, sugere a prática do isolamento daqueles que representam a fragilidade, projetada nos alunos considerados em situação de inclusão. Uma educação que não tem dentre suas prioridades a inclusão escolar não tem em seu horizonte uma educação que inquirir sobre a própria fragilidade (Adorno, 1995; Crochík et al., 2013). Com esses resultados, pode-se inferir que um maior grau de inclusão escolar, tal como definida neste artigo, pode implicar alunos menos autoritários e menos preconceituosos.

Deve-se enfatizar que a questão vinculada à violência escolar não só tem origem social, como insistimos na introdução deste texto, como tende a repercutir na vida adulta dos alunos, de forma a esses serem mais ou menos democráticos, mais ou menos preparados para conviver com pessoas de diferentes credos, de diferentes níveis socioeconômicos, de diferentes culturas etc. O fato de, por vezes, aparecerem líderes políticos, eleitos ou não, que são contrários à democracia, e a não ter entre seus objetivos o combate à desigualdade social, não é casual; se o culto da força e o desprezo à fragilidade são valores expressos por parte dos políticos e da política, que representam parcela expressiva da população, a formação geral e em especial a escolar são importantes como formas de se resistir à violência social. Conforme Adorno (1995), são as condições objetivas que geram a violência; enquanto elas não podem ser alteradas, cabe fortalecer a resistência dos indivíduos a ela, e isso está atrelado à inclusão escolar.

Para se saber se há relação entre o grau de inclusão escolar e a prática do *bullying*, calculou-se o Teste Exato de Fisher, uma vez que algumas das frequências esperadas da tabela abaixo, são menores do que cinco, o que não possibilita o uso da Prova do Qui-quadrado; as frequências observadas estão na tabela 2.

Tabela 2: frequências da prática de *bullying* nas escolas

	Bullying	Não bullying	Total
Escola A	3	35	38
Escola B	0	45	45
Total	3	80	83

Fonte: elaboração própria.

O Teste Exato de Fisher revelou que há uma tendência⁸ de a escola mais inclusiva ter menos prática de *bullying*, mas tal relação não foi significativa com $p < 0,05$ ($p = 0,09$). Tal resultado pode reforçar a hipótese de que o *bullying* não está diretamente ligado à violência contra um alvo determinado como, por exemplo, os alunos considerados em situação de inclusão, o que demanda mais investigações. Como o fato de a escola ser mais inclusiva se relacionou com menor discriminação, mas não com o *bullying*, é um indicativo a mais para considerar a distinção entre essas duas formas de violência e que, ao que parece, a educação inclusiva tende a combater o preconceito, mas não necessariamente o *bullying*. Se o preconceito está mais associado com as hierarquias e tende a ser conservador das relações existentes, o convívio com alunos que antes estavam excluídos até da possibilidade de serem classificados e de assumirem posições nas hierarquias existentes, o que é possibilitado pela educação inclusiva, ele põe em questão essas hierarquias; já o *bullying* parece se apresentar para substituir a hierarquia oficial pela não oficial, como é a tendência apontada por Adorno (1995) em sistemas que tendem ao fascismo. Neste sentido, não basta a convivência, é necessária também a possibilidade que todos os alunos estejam aprendendo e não precisem utilizar de outros recursos para se sobressaírem. Em outro estudo (Crochick & Crochick, 2017), verificou-se que os alunos considerados como mais destacados na hierarquia não oficial (esportes, popularidade) e que não têm bom desempenho nas disciplinas desenvolvidas

⁸ Consideramos como tendência à rejeição a hipótese que, não sendo rejeitada ao nível de significância adotado na pesquisa ($p < 0,05$), o seria com o nível de significância um pouco maior do que o adotado ($p < 0,10$).

em sala de aula tendem a ser autores do *bullying* contra os que não se destacam em nenhuma delas. Se o ressentimento é a base do fascismo, conforme analisam Horkheimer e Adorno (1985c), e se esse (res)sentimento move também o *bullying*, só a inclusão de todos permitirá evitá-lo, o que parece não ser possível nesta sociedade. Se isso for procedente, a educação inclusiva parece ser importante para combater o preconceito – o convívio com o considerado mais frágil –, mas não para evitar a agressão daqueles que se sentem excluídos do que é o objetivo principal das escolas.

Essa distinção entre preconceito e *bullying* pode ser vislumbrado na análise que Horkheimer e Adorno (1985c) fazem do antissemitismo, conforme trecho a seguir:

Os judeus liberais, que professaram a harmonia da sociedade, acabaram tendo que sofrê-la em sua própria carne como a harmonia da comunidade étnica (Volksgemeinschaft). Eles achavam que era o anti-semitismo que vinha desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens. A perseguição dos judeus, como a perseguição em geral, não se pode separar de semelhante ordem. Sua essência, por mais que se esconda às vezes, é a violência que hoje se manifesta (Horkheimer & Adorno, 1985c, pp. 158-159)

Sem querer reduzir um fenômeno social às formas de violência escolar, mas sem ignorar suas relações, pode-se dizer que os judeus liberais pensavam que o problema era a discriminação própria ao preconceito dos que os perseguiam, quando o que estava presente era a violência imanente a esta sociedade, que se revela na vontade de destruição e de regressão social presente também no *bullying*.

Considerações finais

Em síntese, os resultados encontrados indicam que quanto maior o grau de inclusão escolar, menor o grau de autoritarismo de seus alunos; daí se conclui que o convívio com a diferença planejado como proposta político-pedagógica da instituição escolar pode possibilitar uma maior defesa de um convívio democrático nesta sociedade, ainda que não pareça determinar uma diminuição de *bullying*. Quanto ao combate ao preconceito, o convívio com pessoas diferentes parece ser um caminho acertado, uma vez que os alunos da escola com maior grau de inclusão obtiveram

menores escores na Escala da Discriminação, uma das formas de expressão do preconceito.

Constatar que essas formas de violência estão presentes na maneira como a escola se estrutura, distingui-las e nomeá-las, propiciando caminhos para a reflexão em uma instituição social formativa e apontando inclusive processos de destruição e de regressão mantidos no contexto escolar fortalecem o movimento da educação inclusiva que tem como base a convivência democrática, igualitária e justa. Já para o enfrentamento do *bullying*, parece que só uma sociedade que não deixe ninguém para trás pode fazê-lo.

Como limites deste estudo, pode-se mencionar a utilização de dados de somente duas escolas e a não comparação e/ou correlação das formas de violências estudadas com o desempenho escolar dos alunos e com características dos alunos, como o gênero, a idade e o nível socioeconômico, não para reduzir aquelas formas de violência a essas características, mas pela compreensão que a cultura reserva papéis distintos de acordo com elas, papéis que podem estar associados com a maior ou com a menor prática de agressão.

A educação inclusiva estabelece algumas das condições para a superação de preconceitos e de autoritarismos, assim como cria condições para que os seres humanos possam se formar no sentido da imaginação e do vislumbre de um mundo para todos. Se a educação escolar deve se dirigir efetivamente a todos, verificamos que os aspectos da educação inclusiva aqui investigados demonstraram-se capazes de contribuir para a qualidade da educação de todos os envolvidos. Enquanto, porém, a sociedade que produz e controla a educação for estruturada na divisão de classes e na dominação entre seres humanos, não poderemos ter uma educação efetivamente para todos.

Com a problemática levantada por Adorno (2015) segundo a qual a sociedade é predominante sobre o desenvolvimento individual, e que “a divergência entre indivíduo e sociedade possui uma origem essencialmente social” (Adorno, 2015, p. 81), haurimos que a maneira como o indivíduo é estruturado depende de como a sociedade é organizada, e que a cada momento o indivíduo é levado às regressões psíquicas necessárias para esta reprodução social. A escola que trabalha os aspectos necessários para a inclusão, que oferece aos seus alunos objetos culturais necessários para combater

seus ímpetos regressivos e destrutivos, e que proporciona experiências capazes de auxiliar na compreensão da contradição entre indivíduo e sociedade, a manifestação da violência pode alcançar a superação de seu estágio precário, levando o indivíduo a superar as cicatrizes e as marcas dos sofrimentos individuais, e perceber que muito de seu sofrimento é devido à existência de uma sociedade injusta, que é a verdadeira causa da violência, e cuja expressão mais própria é a vontade de destruição e de perseguição, uma vez que todos são perseguidos em uma ordem que prega a competição e a sobrevivência dos mais aptos.

Referências

- Abramovay, M.; Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas: Versão resumida*. Brasília, DF: Unesco.
- Adorno, T.W. (1995). *Educação e emancipação*. (1995). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T.W.(2015). *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora Unesp.
- Adorno, T.W. (2004). *Escritos Sociológicos I*. Madrid: Ediciones Akal.
- Adorno, T.W. (1975). *Mínima Moralía*. Caracas: Monte Ávila.
- Adorno, T.W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D.J., &Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Ainscow, M.; Porter, G., & Wang, M. (Eds.). (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Antunes, D. C. & Zuin, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), pp. 33-42, 2008. [https://doi: 10.1590/S0102-71822008000100004](https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004).
- Batista, E. H. M. (2011). *Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado*. (Dissertação de mestrado). *Universidade Estadual de Campinas*, Campinas, SP. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251143>
- BBC NEWS BRASIL. (2019). *Desempregados, mas felizes: as conclusões da Finlândia após projeto de renda mínima*. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47196165>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra/PT: Cidadãos do Mundo, 2002.
- Carlile, A. (2019). Teacher experiences of LGBTQ: inclusive education in primaryschools serving faith communities in England, UK. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1681496>

- Chaves, D. R. L. & Souza, M. R. (2018). *Bullying* e preconceito: a atualidade da barbárie. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230019>
- Crochík, J. L., Dias, M. Ávila de L. e, & Ferreira Razera, K. D. M. (2015). Teoria Crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. *Imagens Da Educação*, 5(2), 01 - 09. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i2.26762>.
- Crochík, J.L., Dias, M.A. de L. & Silva, P. F. da. (2015) Crítica à Psicanálise como fundamento da psicologia social de Adorno. *Constelaciones revista de Teoria Crítica*, 7: pp: 322-342.
- Crochick, J.L. (2019). Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. *Psicologia USP*, 30: pp. 1-11. e190006.
- Crochik, J. L., Casco, R., Ceron, M. & Catanzaro (2009). Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estudos de Psicologia*, 26 (2): pp.123-132.
- Crochík, J.L., Kohatsu, L., Dias, M.A. de L., Freller, C. & Casco, R. (2013). *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Campinas, SP, Editora Alínea,
- Crochick, J.L. & Crochick, N. (2017). *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamin Editorial.
- D'aurea-Tardeli, D. & Paula, F.V. (Orgs.) (2009). *Violência na escola e da Escola: Desafios Contemporâneos à Psicologia da Educação*. São Paulo: Editora Metodista.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Versus Editora.,
- Freud, S. (1986). "Recordar, Repetir e Elaborar." In: Freud, S. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. Vol. XII.
- Freud, S. (2010). *O Mal-Estar Na Civilização*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- Gorz, A. (1997). *Metamorfosis Del Trabajo*. Madrid: Editorial Sistema.
- Hein, V.; Koka, A. & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, v. 42:103-114. https://www.researchgate.net/publication/276362688_Relationships_between_perceived_teachers'_controlling_behaviour_psychological_need_thwarting_anger_and_bullying_behaviour_in_high-school_students
- Hidalgo, A.J.R. (2019). La discriminación invisible. Identificar el Bullying Étnicocultural en adolescentes y prevenirlo mediante el Modelo Educativo de Convivencia Intercultural (MECI). In: Educación, sociedad e interculturalidad. VII Premios a la Investigación e Innovación Educativa para la Interculturalidad. Córdoba, UCOPress, pp. 81-96. <http://hdl.handle.net/10396/18940>
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1985a). O conceito de esclarecimento. In: Horkheimer e Adorno (1985) *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, p19-52.

- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1985b). A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas. In: Horkheimer e Adorno (1985) *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, p.113-156.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1985c). In: Horkheimer e Adorno (1985) *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, p.157-194.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2000; 2018*. Brasília: Inep. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Resumo Técnico: Censo Da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.3>>. (2019b)
- Jesus, A. D. (2016). O *bullying* escolar na contramão da educação inclusiva: considerações preliminares sobre a realidade do ensino médio em São Raimundo Nonato, Piauí. *Cadernos Cajuína*, 3(3),122-138. <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/209>
- Krech, D., Crutchfiel, R. S., & Ballachey, E. L. (1975). *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira.
- Lima, M. R. S. (2019). Práticas pedagógicas para incluir alunos da educação especial na escola de ensino médio: significações de uma professora. *Braz. J. of Develop.*, 5(9), 15338-15353. https://www.researchgate.net/publication/336271035_Praticas_pedagogicas_para_incluir_alunos_da_educacao_especial_na_escola_de_ensino_medio_significacoes_de_uma_professora
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 161-172. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>
- Mahl, E.; Denari, F.E.; Borella, D.R.; Stoch, J.A.; & Rocha, F.G. (2012). Desafios e ações para a efetiva inclusão educacional: algumas considerações. *Revista Exitus*, Santarém, 2(1), <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/80>>
- Marcuse, H. (1981). *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Melero, M. L. (2006). Escolas inclusivas: o projeto Roma Ponto de Vista: *Revista de Educação e Processos Inclusivos*, 8.
- Monteiro, M.B. & Castro, P. (1997). *Cada Cabeça sua Sentença*. Oeira: Celta Editora.
- Olher, R., & Guilhoto, L.M.F.F (2013). Educação inclusiva e a transição da escola especial. *Revista Deficiência Intelectual* 3, (4-5).
- Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*.

- Tailândia: Unesco. <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, & R., Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed.
- Qureshi, S. (2018). Consequences of bullying on children with disabilities in regular schools. *Centre for Disability Studies and Action School of Social Work Tata Institute of Social Sciences*. Project of Master of Arts in Social Work in Disability Studies and Action *Mumbai* 2018. <http://dspace.tiss.edu/jspui/handle/1/10911>
- Roth, G.; Kanat-Maymon, Y., & Bibi; U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 1-13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21199484>
- Salmivalli, C.; Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. https://www.researchgate.net/publication/254110592_Counteracting_bullying_in_Finland_The_KiVa_program_and_its_effect_on_different_forms_of_being_bullied
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (2019). *Programas e Ações*. Brasília: SECADI/MEC. <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>>
- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). (2020). *Inova Educação: Formação*. São Paulo: SEE, 2020. <https://inova.educacao.sp.gov.br/formacao-edicoes-2020/>
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-99. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_abstract&tlng=pt
- Swearer, S.M.; Wang, C.; Maag, J.W.; Siebeckerl, A.B.; & Frierichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of school psychology*, 50(4), 503-520. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22710018>
- The World Bank. (2018). *Quase metade do mundo vive com menos de USD \$5.50 por dia*. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2018/10/17/nearly-half-the-world-lives-on-less-than-550-a-day-brazilian-portuguese>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Recebido: 19/10/2020

Aceito: 16/11/2020

Publicado: 21/06/2022

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.