

PRECONCEITO E BULLYING NO ENSINO SUPERIOR: A IDADE COMO VARIÁVEL DE ANÁLISE

 <https://doi.org/10.56238/arev6n4-137>

Data de submissão: 10/11/2024

Data de publicação: 10/12/2024

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Realizou estágio de Pós-doutorado no Instituto de Psicologia da USP. Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: mtbgaluch@uem.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4862416685441579>

Eduardo Borba Gilioli

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Professor da educação básica da rede estadual do Paraná.

E-mail: eduardoborbagilioli@hotmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6278998303024704>

Eduardo Oliveira Sanches

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: eosanches2@uem.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6016744664309507>

Haira Lima Ribas

Especialista em EAD e as Tecnologias Educacionais pelo Centro de Ensino Superior de Maringá.

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Pedagoga do Instituto Federal do Paraná.

E-mail: haira.ribas@ifpr.edu.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2446174003902752>

Analice Czyżewski

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Professora colaboradora da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: aczyzewski2@uem.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5203271085339006>

RESUMO

Esta pesquisa objetivou verificar possíveis relações entre idade e características de personalidade, como o sadomasoquismo, a fragilidade do Eu e o narcisismo, e entre a idade e o tipo de violência manifestada por alunos do ensino superior, ao longo de sua vida escolar. À amostra, composta por 172 acadêmicos de 12 cursos de graduação de instituições públicas e privadas sediadas no noroeste do Paraná, foram aplicados os seguintes instrumentos de pesquisa: uma divisão da Escala de Fascismo em: Escala F de sadomasoquismo e Escala F de Fragilidade do Eu; Escala de características narcisistas; Escala de manifestação de preconceito, dividida nos seguintes alvos: etnias, pessoas com

deficiência, LGBTQIA+; Escala de Preconceito Moral; Escala de Bullying e Escala Alvo do Bullying. Os resultados indicam que o aumento da idade se relaciona positivamente com o comportamento fascista, com o preconceito contra pessoas com deficiência, contra grupos minorizados e contra pessoas LGBTQIA+.

Palavras-chave: Violência Escolar. Preconceito. Bullying. Ensino Superior. Idade.

1 INTRODUÇÃO

A violência, como produto da atividade humana, acompanha o percurso histórico das instituições escolares, fato observável em descrições de abusos sexuais e de maus tratos, provenientes de mecanismos disciplinares, de preconceito e de *bullying*, presentes, por exemplo, em literaturas brasileiras dos séculos XIX e XX, ambientadas em instituições educacionais. Apesar do caráter ficcional desse tipo de narrativa, as agressões ali retratadas são inspiradas na realidade, de modo que certas obras chegam a ser consideradas autobiografias, já que o sofrimento de personagens se confunde com o dos autores (Carvalho, 2019), como ocorre em *O Ateneu* (Pompéia, 2006) e em *Doidinho* (Rego, 2018).

As hostilidades que acontecem em escolas refletem problemas sociais e a dificuldade para combatê-los, já que a frieza que nos leva a não nos identificarmos com o outro, conforme Adorno (2006a), perpassa a violência de quaisquer naturezas, constituindo-se como um fenômeno que caracteriza a nossa época. A frieza produz ainda um efeito anti-experiência, na medida em que ela toma o lugar do sentimento de empatia pelo outro. Nesse sentido, o *bullying* está se configurando em várias partes do mundo como uma grave questão de saúde pública (Mello *et al*, 2017; Monteiro *et al*, 2017; Santos *et al*, 2020).

Embora o *bullying* não seja um fenômeno novo, tampouco exclusivo da escola, à medida que a educação formal foi se democratizando, de modo a possibilitar a presença concomitante de distintos grupos sociais no mesmo espaço, a escola passou a ser um local de incidência desse tipo específico de violência, cujo conceito remete à década de 1970, quando foram impulsionados diferentes estudos sobre esse tema (Oliveira *et al*, 2017).

Para Adorno (2015), já no início do século XX, a teoria freudiana dissipou a ilusão liberal que associava maiores níveis de tolerância e de solidariedade, automaticamente, ao avanço civilizatório. A convivência com a diversidade humana, apesar de ser importante, não é suficiente para que as relações entre os indivíduos sejam respeitadas, fato atestado com a presença de situações de violência escolar como o *bullying* e o preconceito em escolas de diferentes locais do Brasil e do mundo (Silva; Bazon, 2017). Além de conviver com essa diversidade, para alcançar um efeito catártico e formativo, a convivência precisa se vincular à experiência que fortalece a comunidade escolar como um princípio básico para a vida de todos.

O *bullying* se caracteriza por agressões físicas, verbais, sexuais, simbólicas e também virtuais, este último denominado de *cyberbullying*, sistemáticas e repetidas, sem motivação manifesta, além de evidenciar o desejo de destruição de um indivíduo ou de um grupo de pessoas em relação a outras consideradas vulneráveis e com pouca possibilidade para se defenderem dos ataques, quer seja em

relação a aspectos físicos, quer seja em relação a aspectos psicológicos (Antunes; Zuin, 2008). Como a violência irracional relaciona-se com a debilidade da personalidade de seu autor, Crochík (2015, p. 40) adverte que a fragilidade das vítimas “[...] lembraria aos mais fortes sua própria fragilidade, sua própria submissão, que devem ser negadas, o que implica que o *bullying* é também autodomação”. Observa-se que o *bullying* se refere a um tipo de violência que não tem um alvo fixo ou uma justificativa – mesmo que fantasiosa – para a agressão; há apenas o desejo de subjugar o mais fraco. Já no preconceito, outro tipo de violência escolar, a delimitação do alvo está evidente, embora também haja autodomação.

Em relação ao preconceito, alvos mais específicos são associados a movimentos coletivos que perseguem grupos étnicos, negros, homossexuais, mulheres, dentre outros, valendo-se de estereótipos como, por exemplo, *a preguiça do negro, a avareza do judeu, a corrupção da família pelo homossexual*. Essa constatação não significa positividade do preconceito, tampouco que as vítimas devam ser responsabilizadas, mas que aqueles que praticam o *bullying*, como tendência, têm personalidade com base narcisista, indicando maior regressão psíquica, se comparada à personalidade do preconceituoso, cuja maior tendência é a personalidade sadomasoquista (Crochík, 2015).

Nesse sentido, a compreensão acerca do preconceito e do *bullying* requer o entendimento de que se tratam de tipos de violência cuja prática guarda relações com formas de consciência e de personalidade e que essas, apesar de se manifestarem no indivíduo, são formas pelas quais a realidade objetiva se expressa. Portanto, alterações na base objetiva da sociedade concorrem para mudanças nas formas de consciência e de personalidade (Adorno, 2015), bem como para a substituição da vivência pela experiência. Para Crochick e Crochick (2017) e Crochick (2017b; 2021), no período do capitalismo concorrencial, a ideologia era ao mesmo tempo falsa e verdadeira. A verdade traduzia-se no fato de que havia maior possibilidade de realização dos ideais de liberdade, de igualdade, de justiça e de felicidade; sua falsidade residia na incompreensão de que o próprio capitalismo é impeditivo aos objetivos idealizados. Já a ideologia contemporânea, calcada no capitalismo monopolista – marcado pela ausência de concorrência na venda de um produto ou serviço, portanto, caracterizado igualmente pela ausência de mercado –, expressa um enfraquecimento das instituições centrais para a formação do indivíduo (família, escola, religião etc.), indicando maior cerceamento da liberdade. Nas palavras de Crochick (2017b, p. 52):

Diferentemente da época do iluminismo, que apostava em uma sociedade racional com indivíduos racionais, a atual traz uma racionalidade que suscita a irracionalidade individual: o sacrifício do pensamento que, por sua vez, leva à irritação com o pensamento que duvida.

A intensificação da contradição entre as possibilidades e as barreiras de realização do humano corrobora para o aumento da irracionalidade do indivíduo (Horkheimer; Adorno, 1956; Marcuse, 2004), assim como prejudica a experiência no tempo presente. Nesse sentido, o *bullying* coexiste e se relaciona com o preconceito, mas ambos são formas distintas de violência, apresentando características que os definem como fenômenos específicos e, por isso, demandam também formas peculiares para combatê-los, como indica Crochík (2015).

O aprofundamento do conhecimento sobre o *bullying* escolar faz-se necessário, sobretudo, porque, apesar de desde a década de 1970 haver estudos sobre esse tipo de violência no sentido de compreendê-lo e de buscar formas de afastá-lo do ambiente escolar, sua solução está distante, tendo em vista dados apresentados por pesquisas que revelam que o problema persiste nos diferentes níveis de ensino.

Silva e Bazon (2017), pautando-se em dados de pesquisas nacionais e internacionais, apontam que a incidência de *bullying* nas escolas brasileiras supera a de outros países. Enquanto o Brasil apresenta índice de 28%, países como Estados Unidos, Itália, Espanha, Israel e Suécia, apresentam, respectivamente, índices de 24,5%, 19,6%, 17,4%, 15,1% e 9,7%. Ademais, há indicativos de que as manifestações de *bullying* escolar, no Brasil, ao contrário do que acontece em outros países, ocorrem predominantemente nas salas de aula, possivelmente, muitas delas na presença de docentes e sob a observação de colegas que não aparecem como alvos ou como vítimas, mas que testemunham a violência (Silva; Bazon, 2017), ou seja, as situações em que ocorrem o *bullying* são compostas pelo agressor, pela vítima e pelos observadores, o que não impede o intercâmbio de atuação entre os envolvidos. Os observadores, como salienta a pesquisa portuguesa, podem ser importantes no processo de prevenção desse tipo de agressão (Gouveia, 2011).

Delimitar o perfil dos agentes do *bullying* é um passo importante para o desvelamento da dinâmica de violência que se instaura nos ambientes escolares e que, muitas vezes, passa despercebida aos olhos dos responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem, como concluem as investigações que analisam a discrepância na percepção de *bullying* entre estudantes e docentes. O problema é relatado em uma escala muito inferior pelos professores. A mensuração da gravidade das agressões também difere, segundo o gênero dos docentes. As professoras tendem a avaliar o *bullying* como algo mais grave em oposição à avaliação mais branda feita pelos professores (Granados; Ramírez; Tomasini, 2020, Silva; Bazon, 2017).

Quando são analisadas as características dos estudantes em relação aos casos de *bullying* e aos tipos de ações praticadas, as diferenças de gênero também se evidenciam; os índices de envolvimento das meninas nesse tipo de violência são menores, comparativamente aos dos meninos. Outro aspecto

a ser observado é que as meninas tendem a se envolver mais com a violência indireta, como a indiferença, a difamação e a segregação; já a tendência entre os meninos é a de se envolver mais de maneira direta, como em casos de xingamentos e de agressões físicas (Chaves; Souza, 2018).

Os eventos de *bullying* são perpassados pela dupla hierarquia escolar (Crochick; Crochick, 2017). De acordo com Adorno (2006b), o cotidiano escolar é permeado pela hierarquia oficial, que envolve o desempenho acadêmico, aferido, em grande medida, pelas boas notas nas avaliações das disciplinas de sala de aula, e pela hierarquia não oficial, cujos atributos são a força física, o desempenho nas atividades esportivas e a popularidade.

O agressor costuma estar no topo da hierarquia não oficial e na base da hierarquia oficial, enquanto o alvo tende a ser invisibilizado por não demonstrar poder, pertencendo à base das duas escalas hierárquicas. O observador, via de regra, ocupa uma posição intermediária. Muitas vezes, sua frieza e sua indiferença o identificam ao agressor, até por medo de se tornar a próxima vítima. Quando há identificação com a vítima, há a possibilidade de intervenção na situação (Autora *et al*, 2020).

Para Crochick e Crochick (2017, p. 72), a ausência de correlação significativa entre ser bom aluno nas disciplinas acadêmicas e ser vítima de violência, é contrária à análise de Adorno (1903-1969), pela suposição de vitimização desses estudantes pelos “[...] que se saem melhor na hierarquia não oficial. Talvez o fato de estarem no topo de uma das hierarquias suscite o respeito pelos colegas, uma vez que a ideia de hierarquia traz a noção de poder”. Ao analisar os dados da pesquisa, os autores avaliam-no como um bom indicador de que a apropriação da cultura, pela educação, pode favorecer o combate à violência dessa natureza.

Contraditoriamente, no entanto, o próprio fato de a escola se valer da divisão dos alunos por critérios de desempenho, estabelecendo uma hierarquia e incentivando a competição entre inferiores e superiores, concorre para a reprodução das relações de dominação, o que corrobora a naturalização da violência escolar, como indicam Duboc *et al* (2021). No limite, a irracionalidade das instituições, expressa a irracionalidade estrutural (Adorno, 2008).

A concepção de alguns docentes, reflexo da generalização da pseudoformação, comprova que as limitações do conhecimento sobre o *bullying*, incide na minimização do problema, muitas vezes responsabilizando as vítimas, pela violência que sofrem. Esse fato demonstra a ausência de uma reflexão que produza uma experiência sobre a violência no interior da comunidade escolar, já que a tendência é valorizar o que cada indivíduo, isoladamente, pensa sobre esse fenômeno. Quando não existe uma tradição compartilhada na forma de uma experiência narrável, a vítima se torna o centro da ação, em vez de o processo social.

É recorrente a associação do *bullying* a brincadeiras inerentes ao convívio dos estudantes; a problematização do *bullying* é compreendida como um modismo, como se se tratasse de um discurso apelativo; os estudantes homossexuais são responsabilizados pelas agressões sofridas, como resultado de ‘não se darem ao respeito’ etc. (Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021, Silva *et al*, 2021). Em última instância, a simplificação do *bullying* obnubila o sofrimento e as demais repercussões negativas do problema, bem como as possibilidades de ações e de políticas públicas voltadas para combatê-lo.

Estudantes de escolas em que o índice de *bullying* é alto estão propensos à evasão e a registrar 20 pontos a menos, em comparação com instituições em que o nível de agressão é baixo, na avaliação de Ciências do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Silva *et al*, 2019). Além do mais, os alvos das agressões costumam ter baixa autoestima, insônia, isolamento social, ansiedade, depressão e, em casos extremos, tendem a inclinar-se para o suicídio e para o homicídio. Os agressores estão propensos a apresentar problemas de socialização, por sua disposição a dominar seus pares e a cometer atos criminosos ao longo da vida (Chaves; Souza, 2018).

A probabilidade de incidência de *bullying* atinge seu ápice por volta dos 14 anos de idade, fase que corresponde com a conclusão do ensino fundamental, considerando-se o fluxo normal de escolaridade; já no ensino médio, a tendência é de diminuição das agressões, todavia na investigação desenvolvida por Monteiro *et al* (2017) constatou-se que os valores humanos, como elementos da personalidade, têm um impacto maior na incidência do *bullying* do que a idade. Em outros termos, quando a criança, desde a mais tenra idade é reforçada a se orientar pelo êxito e pelo prestígio, será mais propensa ao envolvimento em situações de violência escolar, no papel de agressora.

De qualquer forma, o volume de pesquisas sobre o *bullying* é maior nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em comparação com o número de pesquisas que se dedicam a estudar esse fenômeno no ensino superior, o que não significa que alunos de cursos de graduação estejam imunes a esse tipo de violência, mesmo porque as relações que se estabelecem entre veteranos e calouros são eivadas por situações de dominação e de agressão, especialmente pela perpetração dos trotes (Panúncio-Pinto; Alpes; Colares, 2019; Ramos; Souza, 2018); mesmo quando os trotes são considerados ‘solidários’, as vítimas podem tolerar situações de humilhação por terem receio de ganhar a antipatia dos estudantes com mais tempo na instituição de ensino e, assim, tornarem-se alvos de práticas mais constrangedoras (Fonseca *et al*, 2017).

O estudo desenvolvido por Neves *et al* (2019), em Portugal, concluiu que o assédio psicológico prevalece no ambiente universitário, às vezes, com consequências tão graves como as proporcionadas por outras formas de violência. De certo modo, esse ambiente hostil à civilidade aponta para o fracasso da formação, pois as pessoas que deveriam demonstrar maiores níveis de humanidade, mediante a

possibilidade de incorporação do conhecimento, apresentam comportamentos semelhantes ao de crianças e de adolescentes.

A pesquisa desenvolvida por Crochick *et al* (2018) teve como objetivo verificar a permanência da posição dos estudantes nas hierarquias escolares (desempenho escolar; desempenho esportivo e desempenho afetivo), durante o percurso dos três níveis de ensino (ensino fundamental; ensino médio e ensino superior). A conclusão é de que a posição dos alunos e a estrutura hierárquica mantêm-se, porém, no ensino superior, a sua configuração é diferente da apresentada no decorrer da educação básica. No limite, o avanço nos níveis de ensino, que pressupõe um maior nível de desenvolvimento cognitivo e humano, não reduz os índices de violência observados nas universidades pesquisadas.

Uma vez caracterizada a violência escolar, sob a forma de *bullying* e de preconceito, objetivava-se com esta pesquisa verificar possíveis relações entre a idade e as características de personalidade, como o sadomasoquismo, a fragilidade do Eu e o narcisismo, e entre a idade e o tipo de violência manifestada por alunos do ensino superior, durante a sua vida escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação integra um estudo multicêntrico, cuja instituição proponente foi a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), tendo sua aprovação oficializada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº. 4.598.304, no dia 18 de março de 2021.

Os dados foram coletados via questionário online, no ano de 2021. A amostra, composta por 172 acadêmicos, sendo 142 mulheres, 28 homens e dois indicados como outros, de 12 cursos de graduação sediados no extremo noroeste do Paraná, está distribuída da seguinte forma: 135 são de cursos da área de ciências humanas; 31 de ciências biológicas e seis de ciências exatas. Na Tabela 1, está a distribuição dos sujeitos por faixa etária.

Tabela 1: Frequência e Porcentagem de estudantes por faixa etária

Faixa Etária	Frequência	Porcentagem
17-20	55	32,0
21-24	42	24,4
25-30	26	15,1
31-45	38	22,1
45-60	11	6,4
Total	172	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como se pode observar pela Tabela 1, aproximadamente metade dos participantes da pesquisa tem até 24 anos e a maioria encontra-se nas três primeiras faixas etárias, apontando que 71,5% da amostra têm até trinta anos. Embora a maioria dos participantes tenha idades que correspondem à expectativa em relação ao fluxo escolar, não se pode deixar de considerar a existência de um número significativo de estudantes com idade acima de 31 anos, indicando a presença de alunos que, possivelmente, retomaram estudos interrompidos.

Sobre os instrumentos de pesquisa, foram aplicados: Escala do Fascismo (Escala F), dividida em uma parte com itens que avaliam principalmente o sadomasoquismo e outra parte composta com itens que mensuram a existência de um eu mais frágil do que o sadomasoquista (tal divisão tem suporte no que defendem Adorno *et al* (1950); Escala de características narcisistas; Escala de manifestação de preconceito, dividida nos seguintes alvos: etnias; pessoas com deficiência; LGBTQIA+ e Preconceito Moral; Escala de *Bullying* e Escala de Alvo do *Bullying*.

Essas escalas têm a mesma estrutura, composta por itens do tipo Likert, com variação de pontos de um a seis para cada item; do lado esquerdo do contínuo, está o termo *discordo* e do outro lado, o termo *concordo*. Um escore, maior indica propensão para ter traços de personalidade sadomasoquista e/ou marcas de fragilidade do Eu; maior o número de traços narcisistas; maior a manifestação de preconceito, maior a propensão a ser autor do *bullying* e maior a propensão a ser alvo do *bullying*. Não há ponto neutro nas escalas para que os sujeitos possam expressar suas tendências de concordância ou de discordância. Segue a descrição de cada uma delas:

a) Escala do Fascismo (Escala F)

A última versão dessa escala, apresentada por Adorno *et al* (1950), contém 28 itens do tipo Likert, foi criada e desenvolvida por Adorno *et al* (1950) na década de 1940. Crochík (2005) a traduziu e utilizou em pesquisas com estudantes de cursos superiores. Os Alfas de Cronbach obtidos nesses estudos foram 0,77 e 0,84. Galeão-Silva (2007) a também a aplicou a estudantes de universidades e obteve o Alfa de Cronbach igual a 0,81. Para o estudo relatado neste artigo, essa escala foi subdividida em Escala F com itens que avaliam principalmente o sadomasoquismo, para essa subescala, obteve-se um Alfa de Cronbach de 0,84; e Escala F com itens que medem um eu mais frágil do que o sadomasoquista, para essa outra parte da escala, encontrou-se um Alfa de Cronbach de 0,68.

b) Escala de Características Narcisistas de Personalidade (Escala N)

Essa escala, com 16 itens, foi elaborada por Crochík e Severiano (Crochík, 2005); esses itens resultaram de uma análise fatorial, que indicou fatores associados à valorização do corpo saudável, afirmação da aparência, relacionamentos superficiais; consumo

desenfreado; a necessidade de modelos, ensejada pela ausência de um eu bem estabelecido; e sentimentos de inadequação e insatisfação.

No, estudo relatado por Crochick (2005) obteve-se um Alfa igual a 0,76. Tecedeiro (2010) aplicou essa escala em amostra de 68 publicitários portugueses para ver sua relação com o fenômeno do *burnout*, que foi efetivamente estabelecida, dando assim mais um indicador de validade desta escala. No presente estudo estamos utilizando 16 itens, cujo Alfa de Cronbach foi igual a 0,73.

c) Escala de Manifestação de Preconceitos (Escala P)

A Escala de Manifestação de Preconceitos inicialmente foi constituída de 24 itens do tipo Likert, tendo os seguintes grupos como alvos: negro, judeu, indivíduo com deficiência física e indivíduo com deficiência intelectual. Foi elaborada com base em literatura sobre o preconceito contra os alvos analisados. Em estudos anteriores (Crochík, 2005, Crochík *et al*, 2009) os Alfas de Cronbach encontrados variaram de 0,70 a 0,90.

Para a presente pesquisa, a escala mensurou os seguintes alvos: deficientes (Alfa de Cronbach: 0,66); minorias étnicas (Alfa de Cronbach: 0,67); homossexualidade, prostituição e drogadição (Alfa de Cronbach: 0,50); comunidade LGBTQIA+ (Alfa de Cronbach: 0,66).

d) Escala de detecção da autoria do *Bullying* (Escala B)

Essa escala contém nove itens para verificar se os participantes são autores do *bullying*, além de caracterizar algumas de suas motivações. Para a constituição de seus itens, considerou-se: 1- se hostilizaram, em diversas formas (física, psicológica, material), os mesmos colegas durante um período prolongado; 2- se os seus alvos não conseguiram resistir suficientemente a essa hostilidade; 3- se tiveram prazer na subjugação dos outros; 4- se julgam que o *bullying* é uma brincadeira. Para essa pesquisa o Alfa de Cronbach dessa escala foi 0,86.

e) Escala de detecção de alvo do *bullying* (Escala A)

Essa escala foi constituída por quatro itens, cuja concordância caracterizará os alvos do *bullying* e alguns dos sentimentos desses alvos: 1- ser hostilizado de diversas formas durante determinado período de tempo no ensino médio e no ensino fundamental; 2- não conseguir resistir suficientemente à hostilidade; 3- sentimento de fragilidade; 4- desejo de vingança. Para essa pesquisa o Alfa de Cronbach foi 0,86.

3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Apresentamos a cada participante os objetivos da pesquisa; e foi oferecido a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com a garantia do anonimato, e a possibilidade de não mais participar da pesquisa quando quiser; e toda assistência ao seu bem-estar. Deve-se sublinhar que os participantes tinham no mínimo 17 anos. A coleta foi realizada via ambiente virtual. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa da UEM.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, serão expostos os dados que comparam os escores nas escalas entre as diversas faixas etárias; posteriormente, serão apresentadas as correlações encontradas.

Ao verificarmos as médias e os desvios padrões dos escores obtidos com as escalas de características de personalidade, como o sadomasoquismo, a fragilidade do Eu e o narcisismo, por idade dos participantes da pesquisa, resultados importantes são observados, como podemos conferir na Tabela 2.

Tabela 2: Média e Desvio-Padrão para o Sadomasoquismo, Fragilidade do Eu e Narcisismo, por Faixa Etária.

Faixa Etária	Sadomasoquismo		Fragilidade do Eu		Narcisismo	
17-20 (n=55)	2,50	,71	2,78	,48	3,56	,61
21-24(n=42)	2,63	,88	2,89	,76	3,44	,74
25-30(n=26)	2,73	,83	2,90	,72	3,32	,80
31-45(n=38)	3,12	,80	3,18	,85	3,19	,83
45-60(n=11)	3,31	,86	3,54	1,08	3,47	,95
Total(n=172)	2,76	,84	2,95	,77	3,40	,75

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por meio da Prova de Análise de Variância, verificou-se diferenças significantes ao nível de 0,01, entre as faixas etárias em relação ao Sadomasoquismo ($Z=4,861$; 4 g.lib.; $p=0,001$) e à Fragilidade do Eu ($Z=3,808$; 4 g.lib.; 0,005), mas não quanto ao Narcisismo ($Z=1,514$; 4 g.lib; $p=0,200$). Observando-se os dados da Tabela 2, pode-se depreender que à medida que a idade aumenta também é maior o escore obtido pelos sujeitos nas escalas do Sadomasoquismo e da Fragilidade do Eu. Em relação ao Narcisismo, os valores ficaram próximos entre si. Também pelos dados dessa tabela, nota-se que os sujeitos tendem a ter escores abaixo do ponto médio da escala (3,5); os escores do Narcisismo foram os que mais se aproximaram desse ponto médio.

O fato de os alunos mais velhos serem mais propensos ao sadomasoquismo e à Fragilidade do Eu indica não haver relação direta entre o tempo de vida e abertura para a experiência, predominando a vivência, que é formada pelas impressões momentâneas do cotidiano; essas vivências são indispensáveis, mas não suficientes para o desenvolvimento da individualidade humana que requer o conhecimento dos objetos sociais e naturais, de modo a fortalecer a crítica e a reflexão sobre a realidade, bem como sobre suas possibilidades latentes (Adorno, 2006b).

De acordo com os dados da pesquisa, os alunos mais novos expressam menores escores da personalidade sadomasoquista e da Fragilidade do Eu, resultados que conduzem à hipótese de que pode haver elementos da cultura incorporados por eles que lhes permitiram desenvolver uma personalidade menos propensa ao comportamento preconceituoso, em comparação com estudantes de idade mais avançada.

Todavia, as análises realizadas por Adorno e Horkheimer, destacadas por Crochick (2019), apontam que

o progresso social, calcado no avanço da tecnologia e na administração dos seres humanos como coisas, leva os indivíduos à regressão psíquica; quanto mais avançada a sociedade, menos individuadas são as pessoas (Crochick, 2019, p. 8).

Em outros termos, isso significa que o progresso social percebido na contemporaneidade não garante o desenvolvimento psíquico, ou seja, conforme o aumento da técnica, menos os indivíduos se diferenciam, e o *bullying*, que não se confirma como brincadeira de criança que deixa de existir com o tempo, configura-se como expressão da violência social. Ao mesmo tempo, o fato de os mais jovens serem menos preconceituosos aponta a contradição da própria cultura, sinalizando que a sua democratização é fundamental para a sua crítica e para o enfrentamento da violência e da sociedade que a medeia.

A organização social, com suas divisões hierárquicas e classificações entre melhores e piores, pode significar condutas violentas como forma de reação. Essas relações hierárquicas se reproduzem na escola sob a forma da dupla hierarquia - a oficial e a não oficial. Na universidade, uma das manifestações dessa hierarquia e dominação são as situações de trote que, para Ramos e Sousa (2018, p. 394), é manifestação de violência com aval cultural como rito que marca o ingresso na universidade. Dialeticamente, a escola, ao se transformar em local de reflexão crítica sobre a deformação cultural e acerca da semiformação advinda dessa, segundo Crochick, Dias e Ferber (2020, p. 2), “[...] pode contribuir com a reflexão e no combate a essas formas de violência e no estabelecimento de outros destinos para os impulsos agressivos que não o da dominação entre os seres humanos”.

O fato de haver a crítica à dupla hierarquia escolar como expressão da hierarquia social não significa dizer que a hierarquia entre professor e aluno é desnecessária. Ao tomar o lugar de maior conhecedor em relação a determinado conteúdo, o professor, em analogia ao narrador, possibilita ao aluno acesso a uma experiência comunicável e, portanto, a crítica à própria hierarquia e a compreensão de que é possível uma vida pautada na liberdade:

E essa é uma hierarquia que deve ser superada à medida que os alunos incorporam a matéria ensinada; o mesmo pode ser dito das hierarquias existentes entre os alunos: se os que têm melhor desempenho colaborarem com seus colegas, essas hierarquias também podem ser superadas (Crochik, *et al*, 2018, p. 5).

Neste sentido, os autores descrevem que a escola como espaço de formação para uma sociedade livre de injustiça deveria se constituir de “[...] indivíduos sensíveis, democráticos e emancipados, o que implica necessariamente uma educação escolar também contrária à violência e favorável ao conhecimento do que gera essa violência” (Crochick, *et al*, 2018, p. 3). No entanto, o que é percebido, segundo os autores, é que a hierarquia social, reproduzida na escola pela dupla hierarquia constitui indivíduos violentos.

Alguns reflexos da formação para a violência podem ser percebidos nos dados apresentados na Tabela 3, que expõem variações na ocorrência das formas específicas de dominação, em virtude da especificidade da faixa etária dos estudantes universitários.

Tabela 3: Média e Desvio-Padrão para o *bullying* e para os diversos tipos de preconceito avaliados, por Faixa Etária

	Bullying	Preconceito Deficiência	Preconceito Etnia	Preconceito Moral	Preconceito LGBTQIA+
Faixa Etária	Média/desvio				
17-20	2,04(,67)	1,86(,62)	1,67(,70)	2,67(,95)	1,23(,44)
21-24	2,01(,86)	1,85(,87)	1,73(,94)	2,64(1,04)	1,49(,95)
25-30	2,05(,82)	2,00(,71)	1,84(,83)	2,36(,88)	1,26(,57)
31-45	2,29(1,08)	2,56(1,06)	2,38(1,00)	2,64(,99)	2,32(1,48)
45-60	2,23(1,00)	2,30(,99)	2,34(1,03)	3,04(,86)	2,03(1,18)
Total	2,10(,86)	2,05(,87)	1,91(,91)	2,63(,97)	1,59(1,04)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Aplicada a Prova de Análise de Variância para a comparação entre as faixas etárias dos sujeitos e os tipos de violência avaliados, verificou-se que há diferença significativa ao nível de 0,01, para as

seguintes variáveis: Preconceito contra pessoas com deficiência ($Z=5,174$; 4 g.lib.; $p=0,001$); Preconceito contra etnias ($Z=4,962$; 4 g.lib.; $p=0,001$); Preconceito contra LGBTQIA+ ($Z=9,180$; 4 g.lib.; $p=0,000$), mas não houve diferença significativa para o *Bullying* ($Z=0,745$; 4 g.lib.; $p=0,563$) e para o Preconceito Moral ($Z=1,005$; 4g.lib.; $p=0,407$). Conforme os dados da Tabela 3, quanto maior a idade dos participantes, maior é o preconceito contra pessoas com deficiência, contra etnia e contra as pessoas LGBTQIA+. Os escores, em média, estão abaixo do ponto médio das escalas (3,5 pontos).

Com relação ao preconceito exercido contra as pessoas com deficiência, cabe salientar que a sociedade administrada tende a repelir os indivíduos dissonantes da lógica produtiva, ou quando não os segrega, a preocupação nem sempre está centrada no bem-estar humano, mas sim na possibilidade de integração à produtividade. Ainda que a empregabilidade e a renda salarial da pessoa com deficiência possam trazer-lhes repercussões positivas, não há uma relação direta entre a inserção no mercado de trabalho e a valorização do humano, como se pode observar em escritos de Henry Ford (1863-1947), um dos mentores do modelo produtivo hegemônico que vigorou em boa parte do século XX, ao se referir ao aproveitamento da mão de obra dos inválidos (Ford, 1922).

As relações interpessoais, por si, não garantem o combate ao preconceito, mas o fato de o ambiente escolar permitir a inserção de alunos considerados em situação de inclusão possibilita que haja mais ocasiões de convivência respeitosa do que de segregação e de marginalização. Esse foi o resultado de uma pesquisa realizada em quatro escolas paulistanas, duas públicas e duas particulares, com turmas do quinto ano do ensino fundamental. Dessa maneira, pelo menos em parte, a educação inclusiva cumpre seus objetivos (Crochick; Crochick, 2017).

Ainda acerca da discrepância dos escores de preconceito contra pessoas com deficiência, entre universitários mais velhos e mais jovens, é importante mencionar que as últimas décadas foram marcadas por reflexões críticas e por lutas no âmbito social contra a segregação e a favor da acessibilidade, resultando em um certo avanço nas políticas públicas para a inclusão, no geral, e para a educação inclusiva, em especial (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

Como resultado dessas políticas, os mais jovens puderam ter a experiência no contexto da comunidade escolar, mediante o convívio com pessoas com deficiência em sala de aula, algo mais raro anteriormente à década de 1990, podendo ter impactado positivamente a formação dos estudantes mais novos no sentido da superação de estereótipos em relação à pessoa com deficiência, bem como da visão de capacitismo. Todavia, apesar desse aspecto positivo com relação à formação dos mais jovens, os dados indicam que os representantes dessas gerações são mais narcisistas, em comparação aos mais velhos, cujos traços psicológicos são mais divididos entre o sadomasoquismo e o narcisismo, portanto menos regredidos dos que os alunos mais jovens.

No que se refere ao preconceito étnico, Crochick (2021) destaca que este tipo de preconceito indica uma necessidade de o sujeito se identificar com o seu grupo, pois a fragilidade do ego demanda a coesão grupal como forma de proteção e de segurança, o que incide na hipertrofia das características que os une, concomitantemente, menosprezando qualidades supostamente negativas em coletivos diferentes e predispondo ao conflito, mesmo porque o humano não é reconhecido em grupos externos, pois para os preconceituosos, os etnicamente diversos causam dor e sofrimento. Esse constrangimento que a convivência multiétnica causa ao preconceituoso pode estar relacionado, também, à não abertura para que as vivências sejam substituídas pela experiência.

Com relação aos dados obtidos, apesar de os mais jovens apresentarem menores escores de preconceitos contra etnias, a violência mais gratuita predomina entre eles, em comparação com a predisposição para a tentativa de racionalizar a violência contra grupos minoritários; a despeito de se tratar de uma racionalização irracional, indica um menor nível de regressão se comparada à violência difusa mais propensa aos mais jovens.

Quanto ao maior grau de preconceito contra a comunidade LGBTQIA+ por parte dos estudantes mais velhos vale recorrer ao estudo de Lingiardí *et al* (2016), que investigou o perfil da homonegatividade no contexto italiano, concluindo que as pessoas de mais idade, menos instruídas, com preceitos religiosos mais arraigados, politicamente mais conservadores e com pouco contato com indivíduos que destoam do comportamento heteroafetivo têm um risco maior de apresentar esse tipo de preconceito. Outro aspecto revelado por esses autores e também por pesquisa realizada em Portugal (Neves *et al.*, 2019) é que os níveis de homonegatividade demonstrados pelos homens são maiores em relação aos gays do que em relação às lésbicas, questão que merece atenção, já que pode ter ligação com estereótipos relacionados ao patriarcado e ao machismo. Todavia, alterações na legislação protetiva e a crescente representatividade desse grupo social, especialmente reforçada pelas mídias digitais, são importantes fatores para que as diferenças não limitem as relações entre os indivíduos (Anjos, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico das instituições educacionais é permeado por formas distintas de violência que, além de se configurarem como problemas individuais, refletem a estrutura social cuja base assenta-se no conflito entre grupos sociais antagonistas. Percebemos nesse caso um rompimento com a produção de uma experiência coletiva sobre a violência, na medida em que são poucos ou inexistentes os espaços e momentos em que a violência escolar deixa de ser um problema individual,

que envolve o agressor e a vítima, e seja uma elaboração das vivências relativas à violência, portanto uma forma de experiência comunitária sobre a violência escolar.

O preconceito e o *bullying*, objetos de pesquisas científicas a partir do século XX, não são fenômenos novos, mas se intensificam com a democratização da educação formal que possibilitou a ampliação de relações interpessoais entre membros de vários círculos sociais.

As hostilidades presentes nos ambientes escolares demonstram que a frieza que corrobora a não identificação com o outro expressa, de certa forma, o influxo da pseudoformação e do esvaziamento do sentido da experiência nos processos de formação que se caracteriza tanto pela apropriação da cultura em si, como pela formação que se limita à adaptação. A cultura é fundamental para o processo de constituição da individualidade; o conhecimento é importante para que os sujeitos compreendam os limites e as possibilidades da sociedade em que uns dominam e exploram os outros.

Os dados da pesquisa sinalizam que à medida que a idade aumenta é maior o escore obtido pelos sujeitos nas escalas do Sadomasoquismo e da Fragilidade do Eu. No que se refere à associação da idade e o tipo de violência manifesta pelos sujeitos, percebeu-se que quanto maior a idade dos participantes, maior é o preconceito contra pessoas com deficiência, contra etnia e contra as pessoas LGBTQIA+. Daí a necessidade de se pensar a experiência não como sinônimo de tempo de vida, mas como a apropriação do vivido na forma de conhecimentos que possam ser comunicados às novas gerações e, assim, contribuir para o fortalecimento do indivíduo e, portanto, para o desenvolvimento da autonomia, o que remete às reflexões de Benjamin (2013) acerca da experiência como tradição compartilhada e de como esta se distancia da vivência, que é individual.

Nesse sentido é fundamental que se insista na substituição do vivido individualmente em uma forma de elaboração coletiva por meio de experiências comunicáveis. Um meio para se fazer isso é a escola, pois mediante processos formativos, críticos ao modelo de sociedade atual, refletimos sobre a violência social que se expressa na escola, rompendo com a aparência natural da violência ou a aparência de brincadeira que *bullying* e preconceito podem ter, a partir da fala dos agressores. Contar essa história a contrapelo, como dizia Benjamin (2005), restaura, ainda que de forma precária, o antigo elo entre conhecimento, vida individual e comunidade por meio da experiência, que acabava por substituir o vivido em uma tradição compartilhada pelas possibilidades da narração.

Dessa forma, somos levados a pensar que a democratização da educação escolar e a expansão do ensino superior, em si, não garantem a formação para a autonomia, todavia, está nela a possibilidade de aqueles que por ela passaram ter a sua vivência substituída pela experiência, já que a cultura, no seu sentido histórico, “[...] pressupõe um espaço de elaboração de novas formas de consciências e de sensibilização desvinculadas dos propósitos práticos/operacionais ou ligados à ideia de utilidade”,

como destaca Rocha (2020, p. 35). Embora na sociedade atual, a cultura tenha se instrumentalizado, transformado ela própria em mercadoria, ainda está nela a possibilidade de revelar a sociedade em seu movimento e, portanto, que pode vir a ser organizada sem que a dominação seja a sua centralidade. Nesse sentido, o ofício de compartilhar o conhecimento, de certa forma, assemelha-se ao do narrador. No caso das instituições de ensino, o professor deve narrar às novas gerações, a partir de seus conteúdos disciplinares, como foi a vida, como ela é, apontando como ela pode vir a ser se determinadas condições sociais forem transformadas em favor da experiência comunitária.

Assim, se as alterações culturais influenciam o recrudescimento dos casos de *bullying*, os dados desta pesquisa revelaram que essas alterações também possibilitam menores escores de preconceito por parte dos alunos mais jovens, o que é um avanço, todavia também podemos pensar na hipótese de os mais jovens terem um pensamento superficial, influenciado pelo politicamente correto, talvez tenham um conhecimento mais limitado do que o dos alunos mais velhos.

Com relação à constituição da personalidade, há indícios de que os alunos mais velhos têm traços sadomasoquistas e narcisistas, já os mais jovens, predomínio dos traços narcisistas; uma vez que os narcisistas são menos desenvolvidos do que os sadomasoquistas, os resultados corroboram a afirmação de que maiores níveis de desenvolvimento da sociedade, cuja base mantém-se pela violência, possibilita maiores níveis de regressão individual.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, T. Educação e emancipação. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a. p.119-138.

ADORNO, T. W. Ensaaios sobre psicologia social e psicanálise. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ADORNO, T. W. Introdução à sociologia. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. *In*: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b. p. 97-117.

ADORNO T. W. *et al.* The authoritarian personality. Nova Iorque: Harper and Row, 1950.

ANJOS, L. A. dos. Tribuna 77 e a defesa LGBTQI+ nos estádios. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, n. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n279318>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. Á. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zqHCbb9MvDmKpg8HkRlPBXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. O anjo da história. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 85-90.

BENJAMIN, W. O contador de histórias. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. Linguagem, tradução, literatura; filosofia, teoria e crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 147-178.

BENJAMIN, W. Uma leitura das teses —Sobre o conceito de história de Walter Benjamin. *In*: Löwy, M. (Org.). Walter Benjamin: aviso de incêndio - uma leitura das teses —Sobre o conceito de história. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 33-146.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>. Acesso em: 14/11/2017.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

CARVALHO, C. de O. Dos caminhos da violência na escola representada na literatura brasileira. *Itinerarius Reflectionis*, v. 15, n. 4, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/63432/34850>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CHAVES, D. R. L.; SOUZA, M. R. de. *Bullying* e preconceito: a atualidade da barbárie. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 1-17, 2018. Disponível em; <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230019>. Acesso em 18 fev. 2023.

CROCHICK, J. L. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. Educar em Revista, v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80472>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CROCHICK, J. L. Pontos sobre o autoritarismo contemporâneo. In: PEREZ, D.; SILVA, E. P.; SIMÕES, M. C. D. (Orgs.). Práxis em psicologia social: o enfrentamento a pautas autoritárias e à lógica privativista [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Abrapso, 2017b. p. 42-54. Disponível em: https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/09/colecao_encontros_volume4.pdf. Acesso em: 1 mar. 2022.

CROCHICK, J. L. Preconceito e *bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. Psicologia USP [online]. 2019, v. 30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/DxFBvMddr9GQHkwrMgMf3r/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 8 abr. 2022.

CROCHICK, J. L.; CROCHICK, N. *Bullying*, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

CROCHICK, J. L.; DIAS, M. A. de L.; FERBER, H. M. Recordações de maus-tratos escolares em alunos universitários. Acta Scientiarum Education. 2020, v. 43. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48661>. Acesso em 8 abr. 2022.

CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. Movimento, v. 2, n. 3, p. 29-56, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CROCHÍK, J. L. Personalidades autoritárias e preconceito: relações. Psicologia Argumento, v. 39, n. 7, p. 1181-1198, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/27479/pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

CROCHÍK, J. L. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. Estudos de Psicologia. v. 22, n. 3, p. 309-319, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000300009>. Acesso em: 18 fev. 2023

CROCHÍK, J. L. *et al.* Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. Educação e Pesquisa. v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201710167836>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CROCHÍK J. L. *et al.* Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. Estudos de Psicologia, v. 26, p. 123-132, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200001>. Acesso em: 18 fev. 2023.

DUBOC, M. J. O. *et al.* *Bullying* e desempenho escolar: leituras e compreensões. Olhares, v. 9, n. 1, p. 21-37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11470/8492>. Acesso em: 1 mar. 2022.

FONSECA, K. B. C. *et al.* Incidência do *bullying* nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 1, pp. 79-92, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DQzSyDKspChPKC6qcxrxwNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2022.

FORD, H. *Minha vida e minha obra*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1922.

GALEÃO-SILVA, L. G. *Adesão ao Fascismo e Preconceito contra Negros: um Estudo com universitários na Cidade de São Paulo*. 2007. 157f. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17197>. Acesso em: 18 fev. 2023.

AUTORA, M. T. B. *et al.* *Bullying e preconceito não são brincadeira: reflexões sobre a violência escolar*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/images/ppedu/noticias/2021/livro-bullying-e-preconceito-nao-sao-brincadeira.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GOUVEIA, S. J. da S. *Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno*. 2011. 135 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5002>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GRANADOS, A. G.; RAMÍREZ, F. Z.; TOMASINI, G. A. Políticas antibullying en México: contraste entre discursos políticos, acciones y resultados. *In: CROCHICK, J. L.; DIAS, M. Á. de L. (Orgs.). Estudos sobre violência escolar entre estudantes*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 19-35.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1956.

LINGIARDI, V. *et al.* Homonegatividade na Itália: questões culturais, características de personalidade e correlações demográficas com atitudes negativas em relação a lésbicas e gays. *Pesquisa em Sexualidade e Política Social*, v. 13, n. 2, p. 95-108, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0197-6>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MARCUSE, H. *Cultura e psicanálise*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MELLO, F. C. M. *et al.* A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados, *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015*. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MEZZALIRA, A. S. da C.; FERNANDES, T. G; SANTOS, C. M. L. dos. Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do *bullying*. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, p. 1-5, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021237016>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MONTEIRO, R. P. *et al.* Valores humanos e *bullying*: Idade e sexo moderam essa relação? *Temas em Psicologia*, v. 25, n. 3, p. 1317-1328, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.3-18Pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

NEVES, S. *et al.* *Bullying* homofóbico: Crenças e práticas de estudantes do Ensino Superior em Portugal. *Psicologia*, v. 33, n. 2, p. 47-59, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v33i2.1460>. Acesso em: 18 fev. 2023.

OLIVEIRA, W. A. *et al.* Saúde do escolar: uma revisão integrativa entre família e *bullying*. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 5, p. 1553-1564, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017225.09802015>. Acesso em: 18 fev. 2023.

PANÚNCIO-PINTO, M. P.; ALPES, M. F.; COLARES, M. F. A. Situações de Violência Interpessoal/*Bullying* na Universidade: Recortes do Cotidiano Acadêmico de Estudantes da Área da Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, p. 547-556, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190060>. Acesso em: 18 fev. 2023.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. 2 ed. Adaptação de Carlos Heitor Cony. São Paulo: Scipione, 2006. (Série Reencontro Literatura).

RAMOS, C. E., SOUSA, C. L. R. A persistência do trote universitário e da violência no contexto educacional. *Revista Inter.Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFMG*. v. 43, n. 2, p. 393-411, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i2.52526>. Acesso em: 18 fev. 2023.

REGO, J. L. do. *Doidinho*. 50 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

ROCHA, C. de J. Sobre a positividade teórica do conceito de indústria cultural: a perda da sua dimensão crítica. *Revista Anthesis*, v. 8, n. 15, p. 33-46, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/366>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SANTOS, I. H. F. *et al.* *Bullying* em adolescentes e sua relação com autonomia e autoritarismo. *In: CROCHICK, J. L.; DIAS, M. Á. de L. (Orgs.). Estudos sobre violência escolar entre estudantes*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 149-167.

SILVA, G. P. *et al.* *Bullying* e violência no ambiente escolar: uma revisão de literatura no período de 2015-2019. *REAS/EJCH*, v. 11, n. 13, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/860/583>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SILVA, J. L. da; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do *bullying*: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 615-628, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28082>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SILVA, L. M. *et al.* Percepção de professores acerca do *bullying*. *Olhares*, v. 9, n. 1, p. 170-190, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11180/8500>. Acesso em: 1 jun. 2022.

TECEDEIRO, M. M. V. Estudo exploratório sobre *burnout* numa amostra portuguesa: O narcisismo como variável preditora da síndrome de *burnout*. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII): p. 311-320, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/262>. Acesso em: 18 fev. 2023.