

Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie*

DENISE RAISSA LOBATO CHAVES

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

MAURICIO RODRIGUES DE SOUZA

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

RESUMO

Entre os tipos de violência que ocorrem no contexto escolar, destaca-se o *bullying*. Esse fenômeno é composto de violência física e psicológica realizadas intencionalmente contra um indivíduo específico considerado frágil e inferior pelo agressor. Assim, o *bullying* proporciona consequências negativas de curto e longo prazo a todos os envolvidos e apresenta-se potencialmente relacionado à negação e não aceitação do outro. Diante disso, esta pesquisa, de cunho teórico, objetiva analisar as limitações conceituais do *bullying*. E, para tal, utiliza como principal referência a teoria crítica da sociedade — mais especificamente as ideias de Theodor Adorno e Max Horkheimer sobre educação, emancipação e preconceito. Em conclusão, denuncia a naturalização do *bullying* e a alienação ao conceito, revelando-o como uma nova forma de barbárie que perdura nos dias de hoje.

PALAVRAS-CHAVE

bullying; preconceito; barbárie.

* Este trabalho resultou de uma pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará (biênio 2013/2014).

BULLYING AND PREJUDICE: THE CURRENTNESS OF BARBARISM

ABSTRACT

Among the many kinds of violence at school, bullying is one of the most important ones. This phenomenon consists of intentional physical and psychological violence directed to a specific person, who is considered fragile and inferior by the bully. Thus, bullying provides short and long term negative consequences to all involved, and presents as potentially related to denial and rejection of the others. Therefore, this research analyzes the conceptual limitations of bullying by utilizing Critical Theory as its main theoretical framework — more specifically the ideas of Theodor Adorno and Max Horkheimer about education, emancipation and prejudice. Lastly, it denounces the naturalization of bullying at school, and the alienation to the concept, revealing it to be a new form of barbarism that remains today.

KEYWORDS

bullying; prejudice; barbarism.

BULLYING Y PREJUICIO: LA ACTUALIDAD DE LA BARBARIE

RESUMEN

Entre los tipos de violencia que se producen en el contexto escolar, se destaca el *bullying*. Este fenómeno consiste en la violencia física y psicológica realizada intencionalmente contra un individuo específico considerado débil e inferior por el agresor. Así, el *bullying* prevé consecuencias negativas a corto y largo plazo para todos los implicados, y se presenta potencialmente relacionado con la negación y el rechazo del otro. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo hacer un análisis de las limitaciones conceptuales del *bullying* utilizando como referencia la teoría crítica de la sociedad — más específicamente las ideas de Theodor Adorno y Max Horkheimer sobre educación, emancipación y prejuicio. En conclusión, denuncia la naturalización del *bullying* en las escuelas y la alienación del concepto, revelándolo como una nueva forma de barbarie que perdura hasta hoy.

PALABRAS CLAVE

bullying; prejuicio; barbarie.

A escola é costumeiramente concebida como um espaço cuja principal função reside na oferta de conhecimentos relevantes em civilidade, crescimento pessoal e, ainda, formação para o mercado de trabalho. Por isso, a violência no âmbito escolar tornou-se foco de preocupação, interesse e estudos por ser considerada um problema social grave e complexo.

Nesse contexto, destaca-se o *bullying*, fenômeno mais ou menos velado que, tendo adquirido notoriedade a partir do final do século passado, muitas vezes passaria despercebido pelos profissionais da educação (Antunes, 2008; Lopes-Neto, 2005). Em termos gerais, trata-se do emprego de violência física e psicológica realizada contra um indivíduo específico e de modo intencional, ocorrendo em diversos contextos de interação social e envolvendo pessoas de idades distintas, mas cuja prevalência no contexto escolar seria mais investigada (Olweus, 1993).

Ao ser erroneamente concebido como parte do desenvolvimento da criança e como algo desde sempre existente nas escolas de todo o mundo, tal fenômeno corre o risco de naturalização (Fante, 2005; Pereira, 2008). Diante desse fato, o presente trabalho propõe-se a compreender e analisar criticamente o *bullying* por meio de uma perspectiva reflexiva que avance para além da sua mera descrição conceitual.

Com efeito, realizamos aqui uma análise bibliográfica e comparativa acerca do *bullying* utilizando referências próximas à teoria crítica da sociedade. Acreditamos que tal movimento permita a problematização do conceito por apresentar uma dimensão ao mesmo tempo histórica e reflexiva, a qual concebe que nenhum conhecimento é neutro e que a investigação de determinado objeto traz consigo interesses sociais, políticos e econômicos dele provenientes ou a ele associados. Sendo assim, denunciamos um possível processo de naturalização do *bullying* no âmbito escolar e a alienação ao conceito, apresentando ainda a estreita relação desse fenômeno com o preconceito como reatualizações da barbárie na atualidade.

O FENÔMENO BULLYING

A noção de *bullying* refere-se a um conjunto de ações violentas e praticadas contra um indivíduo, ações estas realizadas repetidas vezes por um ou mais sujeitos (Olweus, 1997, 2013). Sua ocorrência se daria em inúmeros contextos, como ambientes de trabalho, presídios, condomínios residenciais e outros espaços que sejam permeados por relações interpessoais. Apesar disso, a ocorrência do *bullying* no ambiente escolar é a mais estudada e enfatizada (Fante, 2005).

O *bullying* é compreendido como uma subcategoria do comportamento agressivo, o qual é definido como um comportamento intencional cujo objetivo é infligir danos ou causar desconforto a alguém (Bandeira, 2009; Solberg, Olweus e Endressen, 2007). Para caracterizar o *bullying* e diferenciá-lo de outros comportamentos agressivos, Olweus (1993, 1997, 2013) afirma que deve haver um desequilíbrio na relação de poder (*asymmetric power relationship*) entre os envolvidos, um desequilíbrio que se estabeleça por meio de diferenças de idade, estatura, força física, desenvolvimento emocional e apoio de colegas. Em virtude desses fatores, a vítima não conseguiria se defender ou reagir de modo assertivo às agressões que sofre (Olweus, 1997).

O termo *bullying* é de origem inglesa e não possui tradução direta para o português. No entanto, seu significado pode ser relacionado a “intimidar” e “agir com crueldade”. Segundo Antunes (2008), já existia em diferentes países uma variedade de termos originalmente utilizados para se referir a comportamentos que seriam facilmente enquadráveis no conceito de *bullying*. Precisamente por conta de tal variedade, a expressão inglesa haveria sido escolhida e elevada à qualidade de conceito de natureza científica com o objetivo de facilitar a classificação, identificação e intervenção no que se refere ao fenômeno. Atos agressivos como: chutar, empurrar, apelidar, xingar, acusar injustamente, ridicularizar, excluir intencionalmente, ameaçar e difamar são exemplos das violências que compõem o *bullying* e que ocorrem na ausência de qualquer adulto ou responsável (Antunes, 2008; Antunes e Zuin, 2007; Fante, 2005; Ristum, 2010).

A partir de suas pesquisas, Olweus (1993) expõe que alguns estudantes se referem a características externas que as vítimas possuem (por exemplo, obesidade, o uso de óculos corretivos, cabelos ruivos etc.) como causas para explicar o *bullying*. No entanto, o autor afirma que, embora tais características externas possam sim estar associadas ao fenômeno, estas não possuiriam um papel tão grande em sua origem e, portanto, não deveriam ser demasiadamente enfatizadas conceitualmente. Nesses termos, para Limber e Olweus (2010), o *bullying* pode ser considerado uma forma de abuso por ocorrer até mesmo sem aparente provocação do indivíduo que sofre as agressões e, para identificá-lo e diferenciá-lo dos mais tipos de abuso e violência doméstica, deve-se considerar o contexto em que ele ocorre e as relações entre os envolvidos.

Em suma, o *bullying* é em geral caracterizado por três fatores:

1. comportamentos agressivos com o intuito de provocar danos intencionalmente;
2. tais comportamentos ocorreriam repetidas vezes;
3. trata-se de uma relação interpessoal que apresenta desequilíbrio de poder (Olweus, 1993, 1997).

Além disto, o *bullying* também pode ser classificado como direto ou indireto. Este se refere a comportamentos não explícitos e quase imperceptíveis — por exemplo, excluir intencionalmente ou espalhar rumores —, já aquele tem como características um conjunto de ações explícitas, tais como agressões físicas e verbais (Bandeira, 2009; Fante, 2005; Olweus, 1997, 2013).

Além do conceito geral, para Olweus (2003) e Limber e Olweus (2010) o *bullying* apresenta uma dinâmica específica denominada *bullying circle*, a qual é composta de papéis caracterizados com base nas ações e atitudes manifestadas pelos sujeitos envolvidos. Entre eles, destacam-se: o agressor/*bully* e a vítima/*deal*. De acordo com essa dinâmica, a vítima/*deal* pode ser passiva ou provocadora. A passiva é caracterizada como solitária, tímida e quieta. Quando agredida, sente-se incapaz de pedir ajuda ou de se defender e, geralmente, não responde às agressões de maneira violenta. Na situação de agressão, a vítima tende a apresentar baixa autoestima e detém uma visão negativa da situação. A vítima provocadora apresenta ansiedade e comportamentos agressivos, eliciando reações agressivas por parte dos colegas. Além disso, dentro da dinâmica do *bullying*, apenas a vítima é exposta a todos como alvo das agressões iniciadas pelo agressor/*bully* (Fante, 2005; Olweus, 1997, 2003).

O papel do agressor/*bully* caracteriza o sujeito que inicia o *bullying* e possui participação ativa em sua ocorrência. O sujeito que assume esse papel é descrito como alguém que impõe autoridade por meio de ações agressivas combinadas à força física e/ou psicológica, apresentando necessidade de poder e dominação, necessidade esta geralmente associada à insegurança e ansiedade (Olweus, 1997, 2003). Em acréscimo, autores como Antunes (2008) e Fante (2005) propõem que o agressor/*bully* não necessariamente apresenta causa ou motivo aparente para manifestar comportamentos agressivos e, ao se destacar dos demais colegas, também pode vir a ser tomado por eles como modelo a ser seguido.

Segundo Fante (2005), Limber e Olweus (2010) e Lopes-Neto (2005), porém, a dinâmica do *bullying* seria complementada por outros papéis para além daqueles de vítima/*deal* e agressor/*bully* antes descritos. Nesses termos, haveria ainda os sujeitos que testemunham o *bullying*, participantes e atuantes outros que não apenas o agressor/*bully* principal, os que tomam a iniciativa de proteger e ajudar a vítima que está sendo agredida e, ainda, aqueles que testemunham as agressões e buscam se afastar por sentirem medo de serem as próximas vítimas.

Por apresentar violência física e psicológica, o *bullying* costuma trazer consigo efeitos de curto e longo prazo para todos os participantes. Em curto prazo, pode-se considerar que a vítima apresente insônia, reações psicossomáticas, pensamentos depreciativos e dificuldades na interação com demais colegas. Em longo prazo, a vítima pode apresentar dificuldade em se relacionar com outras pessoas e as ações que experienciou podem influenciar no surgimento de quadros depressivos e, possivelmente, levar ao suicídio. Com relação ao agressor, pode haver em curto prazo a consolidação de uma conduta autoritária que implicará conseqüências mais adiante, como dificuldades de relacionamento em virtude de um histórico de comportamentos agressivos. Ao longo da vida, o agressor também se pode tornar propenso a cometer atos infracionais. Quanto aos demais envolvidos, é possível que desenvolvam problemas de relacionamento interpessoal no decorrer da vida, mesmo que não tenham tido participação ativa nas agressões (Fante, 2005; Pereira, 2008).

Tamanha preocupação em delimitar e especificar o conceito de *bullying* pode, contudo, evidenciar um afastamento da realidade e de questões sociais, histórias, econômicas e culturais pela via da abstração. Assim, conforme exposto anteriormente, o presente trabalho visa problematizar o corpo conceitual do *bullying* e suas limitações a partir de algumas ideias propostas pela teoria crítica, que serão brevemente comentadas a seguir.

ALGUNS COMENTÁRIOS ACERCA DA TEORIA CRÍTICA

A chamada teoria crítica (ou teoria crítica da sociedade) refere-se a um movimento intelectual originalmente desenvolvido pelos integrantes do Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung*) da Universidade de Frankfurt, Alemanha, a partir da década de 1930. Em sua construção, a teoria crítica recebeu influências diretas do pensamento marxista. No entanto, caracterizou-se ao longo do tempo como um corpo multidisciplinar que envolveu desde a sociologia e a economia até a psicanálise.

A primeira referência à teoria crítica surgiu no ensaio de Max Horkheimer intitulado *Teoria tradicional e teoria crítica*, no qual o autor apresentou sua proposta de uma teoria social multidisciplinar, contrapondo-se ao que ele denominou de

teoria tradicional. Para Horkheimer (1987), os conhecimentos produzidos por meio da teoria tradicional são valorizados em virtude de sua aplicação prática, atendendo aos interesses do capital, preservando a sociedade de classes e apresentando aspectos desumanos em sua composição, como guerras e opressão.

Nessa perspectiva, Horkheimer (1987) considera que no modelo proposto pela teoria tradicional há predominância da irracionalidade, uma vez que o conhecimento científico se distancia de questões políticas, sem a perspectiva de promover mudanças no *status* social vigente — o que culminaria em barbárie. Diante disso, a teoria crítica difere da teoria tradicional quanto à postura do pesquisador diante da sociedade, pois leva em conta a influência do viés histórico e social na produção científica e apresenta como objetivo a emancipação desse modelo atual de sociedade de modo que possa prevenir a barbárie.

O termo “crítica”, presente na teoria crítica, está associado à *Crítica da razão pura*, de Kant (2012), na qual a razão é colocada como sujeito da crítica ao conhecimento. Em tal contexto, a autocrítica apresenta-se como componente fundamental para o alcance da maioridade, estado no qual o homem sairia da condição de tutelado e passaria a ser responsável por suas atitudes.

Em termos históricos, a teoria crítica apresenta uma trajetória composta de três momentos. No início da década de 1930, sua primeira fase trouxe como objetivo a proposta inicial de Max Horkheimer, a qual consistia em, a partir de uma influência direta do marxismo, criar uma filosofia social transdisciplinar. Já no início da década de 1940, uma segunda fase apresentava Theodor Adorno e Max Horkheimer como expoentes de um movimento voltado para a emancipação e contra a barbárie com base em um recorte social, incluindo a psicanálise freudiana em seu constructo teórico. Finalmente, a terceira fase da teoria crítica se caracteriza, entre outras coisas, pela adoção da teoria comunicativa da sociedade, contribuição de Habermas (Honneth, 1999; Jay, 2008; Matos, 1993; Rush, 2008; Slater, 1978; Tar, 1977).

THEODOR ADORNO: ESCLARECIMENTO, PRECONCEITO E EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

Conforme apresentado, a influência de Theodor Adorno na teoria crítica se evidenciou a partir da década de 1940. Por exemplo, quando desenvolveu com Max Horkheimer os ensaios que compuseram a coletânea *Dialética do esclarecimento*.¹ Ao longo das produções teóricas de Adorno, as temáticas da educação e da barbá-

1 Coletânea de ensaios que discutem temas como: a ambiguidade do esclarecimento (*Aufklärung*), a indústria cultural, o antissemitismo e outros elementos importantes para a teoria crítica. Aqui vemos que Theodor Adorno e Max Horkheimer apresentam como principal foco de debate o processo civilizatório e seu progresso vinculado à ideia de barbárie. A partir dessa ideia, a coletânea visava compreender por que a racionalidade humana, em vez de emancipar e instaurar uma sociedade de homens livres e iguais, reverte-se em seu contrário. Para Horkheimer, essa obra objetivava fornecer um fundamento filosófico para a teoria crítica; já, para Adorno, significava uma possibilidade de se pronunciar sobre barbárie e civilização, bem como estabelecer críticas à noção de progresso (Duarte, 2002; Nobre, 2008; Rabaça, 2004; Wiggerhaus, 2002).

rie mereceram grande destaque. Adorno considera a educação como a produção de uma consciência verdadeira e que possui como principal objetivo a prevenção da barbárie. Já esta última é concebida como resultante do processo civilizatório e constituída por mecanismos subjetivos relativos a impulsos autodestrutivos. Nesses termos, Zanolla (2010, p. 118) afirma que “a barbárie se desdobra em dois aspectos: prática regressiva à violência física, primitiva, reminiscências e atitudes primitivas ou primárias, e identificação com a violência a partir de objetivos que mitificam e regridem o sujeito em atitudes racionais”.

Por conta desses aspectos, em um texto como *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995a) elabora propostas para uma educação dirigida para a autorreflexão crítica e para a emancipação, formando-se na primeira infância e posteriormente se voltando para o esclarecimento geral da população. Para Adorno (1995b), a educação muda conforme o processo histórico da humanidade, também considerado um elemento dialético composto pelo duplo caráter da adaptação e da autonomia. Segundo ele, um processo educacional predominantemente adaptativo tem como efeito a mera transmissão do conhecimento e colabora para uma postura de aceitação e ajustamento a qualquer saber adquirido. É diante de tal ameaça que Adorno (1995c) defende uma desbarbarização da educação adaptativa e elege a autorreflexão como elemento fundamental no processo educativo, visando alcançar uma educação autônoma para a transformação.

Retornemos, porém, à *Dialética do esclarecimento* para nela destacarmos dois ensaios em particular, os quais, acreditamos, fornecem-nos alguns importantes elementos para reflexões acerca do fenômeno *bullying*. O primeiro deles, intitulado *O conceito de esclarecimento*, teve como objetivo compreender como a racionalidade — mais precisamente a razão instrumental amparada pelo conceito — se instituiu no desenvolvimento da civilização ocidental. Partindo dessa ideia, Adorno e Horkheimer (1985a) discutem a dominação da natureza realizada pelo homem e a suposta justificativa para essa dominação: o medo diante do desconhecido. Com efeito, acompanhando a história da humanidade, o esclarecimento (*Aufklärung*) surgiria com o objetivo de livrar os homens de tal medo e, conseqüentemente, dos mitos criados a partir dele. Para o esclarecimento, o elemento fundamental do mito consistiria na projeção do subjetivo na natureza e, por conta disto, o homem teria se deixado amedrontar. Então, para superar o mito, o esclarecimento objetivaria dominar o desconhecido e ser capaz de substituir a imaginação pelo saber.

No entanto, Adorno e Horkheimer (1985a) propõem que ambas as instâncias (mito e esclarecimento) não seriam heterogêneas e estariam imbricadas, uma vez que o mito já apresentaria como objetivos a explicação e a fixação do conhecimento, objetivos estes que competem ao esclarecimento. E o próprio esclarecimento, segundo os autores, também assumiria aspectos míticos ao ser composto de grandezas abstratas, conceitos. Em outras palavras, o impulso de organizar o mundo, característico do esclarecimento, já se encontraria no mito.

Então, a abstração como instrumento do esclarecimento transformaria a natureza em conceitos que pudessem ser reproduzíveis, realizando o afastamento do sujeito e do objeto e trazendo consigo uma relação de dominação. Ou seja, quando estabelecida a dominação por meio do conceito, pressupor-se-ia a compreensão e

dominação do real. Sendo assim, Adorno e Horkheimer (1985a) defendem que o esclarecimento seria dialético por apresentar tanto uma dimensão emancipatória voltada para a organização da civilização quanto uma vertente instrumental desse processo, vertente esta que apresentaria como consequência a alienação do homem em relação aos elementos criados por ele, assim como uma postura irreflexiva diante deles.

Para Adorno e Horkheimer (1985a), esse processo de racionalização do mundo pela via do esclarecimento também apresentaria como consequência o empobrecimento das relações dos homens com a natureza. Ou seja, tais relações teriam sido reduzidas à dominação e à manipulação, evidenciando aqui a perda do potencial emancipatório da razão, da reflexão e da autonomia. A partir disso, os autores complementam a sua argumentação ao considerarem que: “as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (Adorno e Horkheimer, 1985a, p. 38). Nessa perspectiva, práticas intolerantes como aquela representada pelo antissemitismo se apresentariam como consequências da dimensão totalitária do esclarecimento.

Eis a temática abordada no segundo ensaio da *Dialética do esclarecimento* que particularmente nos interessa aqui, intitulado *Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento*.² Nele, Adorno e Horkheimer (1985b) apresentam uma análise do preconceito na qual discutem, entre outras coisas, a função dos judeus na civilização ocidental, evidenciando algumas circunstâncias objetivas e subjetivas que haveriam possibilitado o antissemitismo. O ensaio em si é dividido em sete teses. As quatro primeiras aparecem voltadas a motivações socioeconômicas e religiosas do antissemitismo, já as três teses seguintes referem-se a fatores subjetivos, tais como o comportamento mimético, a falsa projeção e o pensamento de *ticket*. Passemos a essas últimas.³

Assim, na quinta tese dos *Elementos do antissemitismo*, Adorno e Horkheimer (1985b) destacam a “mimese racionalizada” como resultado de um processo composto de três fases: a primeira, referente à mimese original, é apresentada como o movimento de igualar-se ao ambiente visando à sobrevivência — ou seja, a realidade é imitada pelo sujeito como única maneira de relacionamento entre si (sujeito) e o objeto (natureza); a segunda fase, a da mimese controlada, aparece na manipulação mais organizada da mimese por meio da magia, visando a uma maior liberdade em relação à identidade primeva e espontânea com a natureza antes descrita; finalmente, a terceira fase, caracterizada como histórica, corresponde a uma nova substituição da

2 Adorno e Horkheimer (1985a) compreendem o esclarecimento como totalitário por ser aniquilador da alteridade — ou seja, o esclarecimento nega as diferenças e o que não se deixa fixar no plano do conceito, perdendo o caráter reflexivo sobre si mesmo e absolutizando a autoconservação do homem. Essa temática seria denominada por Adorno de “problema do não idêntico” e desenvolvida em trabalhos posteriores, como *Minima moralia* (2008) e *Dialética negativa* (2009).

3 Como bem lembram autores como Alves Júnior (2003) e Duarte (2002), ao inserirem a noção de indivíduo e, com ela, elementos do pensamento freudiano nas suas últimas três teses acerca do antissemitismo, Adorno e Horkheimer (1985b) acabam por se afastar de uma abordagem marxista mais tradicional, apresentando um constructo teórico cujo alcance supera a referência a fatores puramente econômicos como causas da intolerância e do preconceito.

mimese original, agora em prol da abstração do pensamento e, com ele, do trabalho como *praxis* racional, veículo de uma repressão ainda maior da mimese original e imitativa. Eis aí a origem do esclarecimento.

Nesses termos — ou seja, a partir da repressão da unidade primária do humano com a natureza —, o rigor contra eventuais recaídas de modos de vida miméticos (exemplificado na restrição às imagens religiosas, na discriminação social de ciganos e atores e ainda em uma pedagogia que desestimula as crianças ao exercício imitativo, tão característico da infância) aparece como condição fundamental da civilização. Afinal, indivíduos progressivamente orientados para o trabalho — e não para a diversão ou para o abandono — não poderiam “se perder” (e, com isso, perder um tempo precioso, já que tempo é dinheiro) nas flutuações da natureza.

É com base nessa argumentação que advém a afirmação do importante papel da rígida formação do ego na transição de uma mimese irrefletida a uma razão controlada em que a antiga assimilação orgânica à natureza é substituída pela síntese conceitual. Contudo, a identidade produzida por ambas não se livraria de todo do terror, já que a memória da mimese original, ainda que reprimida, sobreviveria em estado latente, esperando oportunidades de se manifestar e tentar satisfazer o desejo de um impossível reencontro com a natureza, ainda que isso signifique uma identificação com instâncias instrumentais a serviço da ordem vigente. Assim, caberia à sociedade “esclarecida” e sua ciência positivista o papel dialético de reatualizações da natureza ameaçadora e da magia, as quais conduziriam o indivíduo a um novo mimetismo cego, autoconservador e predatório.

A partir dessa cegueira causada por tanto esclarecimento, porém, os reflexos da herança mimética nas ações supostamente racionalizadas — ou seja, que pressupõem a máxima rentabilidade e adequação entre meios e fins — teriam sido relegados ao esquecimento e não seriam percebidos de maneira imediata. Para tanto, tornar-se-ia necessária a mediação de um outro que, como espécie de fóssil vivo, representasse os resíduos indelévels de uma natureza que se tornou inadequada, inadmissível e, assim, merecedora de extermínio. Com efeito, para Adorno e Horkheimer (1985b) a mimese racionalizada presente no antissemitismo revela-se a partir de uma dinâmica composta de recalque e projeção na qual o sujeito que repudia a natureza não dominada pela civilização — a mimese original — a percebe como inerente ao judeu, e não como um estranho demasiadamente familiar.⁴

4 Em uma palavra, trata-se do perigo do particular, da alteridade que, na sua dissonância, representa uma ameaça à ilusão totalitária que serve de motor tanto ao fascismo quanto à sociedade de mercado. Interessante acrescentarmos que, nas entrelinhas, aparecem aqui elementos conceituais retirados da psicanálise freudiana. Por exemplo, as noções de recalque e projeção. Em termos gerais, o primeiro pode ser compreendido como o processo de tornar e manter inconscientes impulsos — ou, mais precisamente, pulsões (bem como seus representantes psíquicos: os afetos e as ideias) — considerados excessivos e, assim, reprováveis pela censura atuante no aparelho psíquico; costumeiramente funcionando em conjunto com o recalque, a projeção refere-se à percepção de elementos que são próprios à psique como externos e estranhos a ela, dado o seu potencial também excessivo ou incontrolável. Para maiores detalhes, sugerimos a consulta de duas publicações de Freud (2010a, 2010b): respectivamente, *O inconsciente* e *O inquietante*, este último efetivamente presente em uma nota de rodapé de *Elementos do antissemitismo*.

Nesse contexto, cabe resgatarmos a referência anterior de Adorno e Horkheimer (1985b) ao progressivo movimento de racionalização que a mimese haveria sofrido ao longo da história do homem, marcado primeiramente pela sua forma defensiva incontrollável, depois pela sua organização na forma da magia e, finalmente, na sua substituição pela prática racional do trabalho. Assim poderemos dar um passo adiante e, acompanhando o movimento dos autores, compreender a relação proposta por eles entre a mimese original em relação à natureza e uma outra, exercida como pastiche por parte dos antissemítas, a qual tomava como objeto o que entendiam como os modos de ser e de se expressar do judeu.

É tal mimese da mimese ou falsa mimese que aparece discutida em *Elementos do antisemitismo* como um resgate controlado (racionalizado) da primeira, ocasionando, pela via da identificação direta dos indivíduos com o sistema totalitário encarnado na figura do *Führer*, uma idiossincrasia em massa que se relevaria absolutamente útil ao fascismo. Afinal, ao mesmo tempo em que justificaria o extermínio de uma alteridade agora naturalizada (pois reduzida à qualidade de “raça”), propiciaria ainda a satisfação regularizada daquele impulso original de identificação com a natureza severamente interdito, reprimido e então projetado pelos “civilizados” no judeu e em todos aqueles que, de alguma forma, parecessem contrários ao discurso da razão “esclarecida”. Se não, vejamos os seguintes trechos do texto de Adorno e Horkheimer (1985b, p. 172-173):

O impulso recusado é permitido na medida em que o civilizado o desinfeta através de sua identificação incondicional com a instância recusadora. Passado o limiar, o riso aparece. É este o esquema da reação antisemita [...] O fascismo também é totalitário na medida em que se esforça por colocar diretamente a serviço da dominação a própria rebelião da natureza reprimida contra essa dominação. Esse mecanismo precisa dos judeus. Sua visibilidade artificialmente aumentada age sobre o filho legítimo da civilização gentia, por assim dizer, como um campo magnético. O fato de que o indivíduo que tem raízes vê no que o diferencia do judeu a igualdade, o humano, induz nele o sentimento de antagonismo e de estranheza. É assim que os impulsos que são objeto de tabus e contrários ao trabalho em sua forma dominante são convertidos em idiossincrasias conformistas.

Cabe acrescentar, como faz Rouanet (1989), que essa absoluta identificação entre indivíduo e sistema, viabilizada pela falsa mimese fascista, propicia uma adesão à cultura que se realiza não mais pela supressão do desejo ou por um conflito negociado no interior do próprio sujeito — lembremos aqui o papel das três esferas psíquicas delineadas pela metapsicologia freudiana: isso, eu e supereu (Freud, 1976) —, mas por uma liberação das pulsões já controlada desde o início em seu potencial revolucionário. Em outros termos, nessa nova formação de compromisso entre pulsão e sociedade, agora exercida por aparelhos externos, forja-se aí um humano não mais caracterizado pela culpa neurótica e (já que) reprimido por instâncias psíquicas que, embora em contato com o exterior, revelariam ainda algo do próprio. Pelo contrário, trata-se agora apenas da sombra do particular, reprimido por um todo social que, para não correr riscos, sufoca com a sua aparência libertadora algo maior: a própria capacidade de julgamento daqueles que com ele se identificam.

Se seguirmos os argumentos de Adorno e Horkheimer (1985b), porém, veremos que a adesão cega a um regime totalitário — esse elemento fundamental da atitude antissemita — não se sustentaria apenas pela introjeção irrefletida de valores impostos de fora. Far-se-ia necessária também a utilização de outro mecanismo psíquico eminentemente complementar: aquele da projeção, degenerado em falsa projeção. Com efeito, é também atrelada à ideia de um comportamento do tipo mimético que, na sexta parte dos *Elementos do antissemitismo*, Adorno e Horkheimer (1985b) descrevem a chamada “falsa projeção” como o reverso da mimese primária. Afinal, ela (a “falsa projeção”): “transpõe o interior prestes a saltar para o exterior e caracteriza o mais familiar como algo de hostil” (Adorno e Horkheimer, 1985b, p. 154). Desse modo, os impulsos que o sujeito não admite como seus, mas que lhe pertencem, são direcionados à vítima.

Mas, se considerarmos que em toda percepção se faz presente uma projeção, já que percebemos o mundo por intermédio das impressões que recebemos dos nossos sentidos, como diferenciar a projeção natural ou verdadeira da falsa projeção? Para Adorno e Horkheimer (1985b), diferindo da projeção natural e adaptativa, na falsa projeção do antissemita o objeto seria determinado por uma norma racional do mundo imposta de fora que, uma vez internalizada e naturalizada, passaria a ser erroneamente projetada como sendo própria (isto é, falsamente definida pelo sujeito como proveniente da sua capacidade de julgamento). É nesses termos que a falsa projeção apresentaria uma ausência de reflexão, já que, ao não refletir sobre o objeto, o antissemita não refletiria mais sobre si mesmo, instituindo-se então a paranoia, que se apresentaria como uma interpretação racionalizada do mundo que visaria atender às necessidades do próprio paranoico (Gagnebin, 2006).

Ao tomar por base tais ideias, a última parte dos *Elementos do antissemitismo* passa a se referir a mecanismos de adesão a tendências sociais dominantes em que o sujeito perderia a capacidade de ter experiência, de julgar e de refletir, sendo tais aptidões substituídas pela estereotipia. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985b) definem o *pensamento de ticket* como um conjunto de pontos ideológicos organizados em blocos nos quais, se o indivíduo aceita qualquer um dos pontos que compõem o *ticket*, aderiria de modo irreflexivo aos demais pontos que o constituem, ocorrendo assim um processo de eliminação da experiência individual. No caso do antissemita, qualquer experiência anterior com relação ao judeu tenderia a ser anulada e substituída pela repulsa e desejo de eliminação presentes no *ticket* fascista.

Ainda de acordo com Adorno e Horkheimer (1985b), o problema não seria apenas o conteúdo do *ticket*, e sim o pensamento de *ticket* em si mesmo por este último se vincular à intolerância: “De tal forma que não se trata de uma verdadeira escolha, mas de um imperativo da sobrevivência, guiado por critérios semelhantes aos da escolha de um produto para consumo” (Bonassa, 1997, p. 14). Considerando que a maneira como a sociedade está organizada favoreceria o pensar estereotipado em virtude da exigência de respostas rápidas diante de determinadas circunstâncias nas várias esferas sociais, ocorreria a mecanização e a padronização dos sujeitos, prevalecendo assim a irreflexão.

Assim, Adorno e Horkheimer (1985b) não têm dúvidas em afirmar algo de suma relevância e que remete diretamente à análise do *bullying* que estamos

propondo aqui: que os determinantes psicológicos que propiciaram o preconceito antissemita não afundaram com o Terceiro Reich, permanecendo bem vivos na contemporaneidade. Afinal: “as condições que possibilitaram o fascismo não foram realmente alteradas. A estereotipia ‘mentalidade-rótulo’ que gerou o antissemitismo sobreviveu ao seu declínio” (Jay, 1994, p. 108).

Nessa mesma perspectiva, outra importante afirmação de Adorno e Horkheimer (1985b) acerca do antissemitismo que passa a nos interessar é a de que, apesar de os *Elementos do antissemitismo* concentrarem-se na intolerância em relação ao judeu, o foco do preconceito como um todo não se reduziria a tal objeto específico. Isso pelo fato de o *pensamento de ticket* facilmente substituir um alvo por outro, revelando uma estrutura social que não tolera a diferença e a persegue. Temos assim que: “Não é só o ticket fascista que é antissemita, mas a mentalidade do ticket em geral” (Adorno e Horkheimer, 1985b, p. 171).⁵

Para encerrarmos esta etapa do presente trabalho, cabe lembrar que Adorno e Horkheimer (1985b) compreendem o preconceito como resultado da relação dialética que se estabelece entre indivíduo e sociedade, relação esta mediada pela cultura, a qual se imporia aos indivíduos ao extinguir qualquer resistência, qualquer conhecimento de que exista algo contra o que resistir (Rouanet, 1989). Nesse sentido, mecanismos objetivamente irracionais podem converter-se em racionais, passando a ser vividos como subjetivamente racionais, o que nos remete a uma das teses fundamentais dos *Elementos do antissemitismo*: aquela que afirma quanto a desfiguração do indivíduo é inerente ao próprio modo como a cultura foi instaurada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: BULLYING, INTOLERÂNCIA E A NECESSÁRIA DESNATURALIZAÇÃO DO (PRE)CONCEITO

Levando em conta o nosso percurso até aqui, vale a pena iniciarmos estes últimos parágrafos por uma breve síntese. Nesses termos, propusemo-nos nas páginas anteriores: em primeiro lugar, expor algumas das principais características do *bullying*; em segundo, apresentar e debater noções como as de educação, preconceito e barbárie à luz das ideias de Theodor Adorno e Max Horkheimer, importantes

5 Em estudos posteriores e conduzidos ao longo da década de 1950, como *The authoritarian personality* (A personalidade autoritária) (Adorno *et al.*, 1950), são mostrados diversos tipos de indivíduos que apresentam em sua estrutura subjetiva uma tendência ao fascismo. Porém, não se trata de dividir os indivíduos entre preconceituosos e não preconceituosos. Cabe apenas afirmar que cada sujeito pode mostrar-se propenso a tendências fascistas nos mais diversos níveis, desde o inevidente ao mais explícito (Alves Júnior, 2003; Crochík, 2008). Com base nesses resultados, Adorno e Horkheimer (1973), em outro ensaio intitulado *Preconceito*, estabelecem como objetivo da sociologia o estudo do caráter autoritário, cujos aspectos psicológicos tornariam o indivíduo adepto às ideologias autoritárias e ao pensamento de *ticket*: “O pensamento e a sensibilidade dessas pessoas estão orientados hierarquicamente, submetem-se à autoridade moral e idealizada do grupo que julgam pertencer [...] e estão continuamente alertas para condenar, sob os mais diversos pretextos, os que se encontram fora do grupo ou aqueles que considera inferiores” (Adorno e Horkheimer, 1973, p. 178-179).

representantes da chamada teoria crítica da sociedade. Já ao longo desse percurso buscamos realizar algumas aproximações de cunho reflexivo. Por exemplo, ao destacarmos que importantes determinantes psicossociológicos que motivaram o preconceito antissemita característico do nazifascismo, como a estereotipia do pensamento ou *mentalidade de ticket*, permanecem vivos e atuantes na contemporaneidade. Diante disso, elenquemos agora alguns outros possíveis pontos de análise.

Assim, um primeiro aspecto a ser enfatizado aqui é a aproximação entre *bullying* e preconceito, considerando em tal aproximação que a prática do *bullying* se cerca de condições subjetivas semelhantes àquelas debatidas por Adorno e Horkheimer (1985b) como viabilizadoras do antissemitismo no contexto da Segunda Grande Guerra. Por exemplo, o fato de que, na dinâmica do *bullying*, o “alvo” tende a sofrer agressões por ser considerado frágil e inferior. Com a irreflexão, isso pode indicar a projeção, por parte do agressor, de medos, angústias ou características que, ainda que próprias, são reprimidas e/ou impossíveis de serem reconhecidas, remetendo a “familiar-estranheza” (*Das Unheimliche*) originalmente proposta por Freud (2010b). A partir disso, não nos parece descabido perguntar: Será que traços hoje associados ao *bullying* não podem ser evidências ou demonstrações de um fenômeno mais antigo e que apenas (re)surgiu com nomenclatura diferente?

Nessa mesma linha de raciocínio, outra característica do *bullying* que, a nosso ver, aproxima-se da análise do preconceito nazifascista proposta por Adorno e Horkheimer (1985b) aparece no papel da “vítima”, o qual costuma ser intercambiável. Tal dado nos remete à prevalência da estereotipia do *pensamento de ticket*, que, por sua vez, reduz os sujeitos a particularidades mal vistas, funcionando como elemento legitimador de ações persecutórias. Isso pode e deve nos levar a refletir sobre quanto a intolerância se mantém arraigada em nossa estrutura social mais ampla, com fenômenos como o *bullying* apresentando-se como expressões de uma realidade que está para além dos limites físicos da escola.

De maneira diretamente associada tanto à noção de esclarecimento (*Aufklärung*) quanto a de estereotipia do pensamento, consideramos ainda que o *bullying*, ao ser representado de modo abstrato pela via do conceito, realiza um afastamento da realidade que, por sua vez, fornece uma postura de alienação ao próprio conceito. Dessa forma, acreditamos que qualquer restrição aos aspectos descritos no corpo conceitual do *bullying* revela-se irreflexiva por não efetivar a relação direta entre sujeito e objeto, desconsiderando assim demais fatores não evidenciados conceitualmente, mas que podem estar relacionados ao fenômeno. Tais fatores aparecem atrelados a questões contextuais que, uma vez negligenciadas, propiciam uma análise apenas superficial e que resulta na mera reprodução do conceito, uma vez que o avanço no conhecimento acontece na reflexão sobre a relação dialética entre abstração e realidade.

Enfatizamos isso aqui porque, conforme apresentado anteriormente, o *bullying* também é costumeiramente compreendido como “uma forma de violência que sempre existiu nas escolas” (Fante, 2005, p. 29). Diante disso, não nos parece demasiado alertar para o perigo de que diversas ações repletas de violência e crueldade se tornem banalizadas e aceitas como inerentes ao contexto escolar, perspectiva que contribui para a reificação do humano ao apresentar uma visão indiferente sobre ele.

Um processo semelhante corre o risco de se estabelecer quando do enquadramento fixista dos sujeitos que comporiam o *bullying* a papéis preestabelecidos, como aqueles de agressor, vítima e testemunha.

Essas naturalizações conceituais podem ser pensadas como diretamente relacionadas à prática de uma educação do tipo adaptativo, tão criticada por Adorno em trabalhos da década de 1960, tais como *Educação — para quê?* e *Educação e emancipação* (Adorno, 1995b, 1995d). Perguntamos então: Por que não incluir aí a noção de *bullying*? Com efeito, faz-se necessário que nos mantenhamos permanentemente alertas diante do risco da predominância de uma educação adaptativa na transmissão de conhecimentos acerca do fenômeno, educação esta que pode desconsiderar a reflexão e propiciar condições para a emergência da barbárie, a mesma barbárie que hoje supostamente se quer evitar.

De qualquer forma, gostaríamos de encerrar o presente artigo destacando o valor do sancionamento da lei n. 13.185, de 2015, referente à criação no Brasil do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), o qual propõe ações tanto preventivas quanto repressivas, aliadas a um movimento de maior capacitação profissional para docentes e equipes pedagógicas envolvidas com o problema da violência, do preconceito e da intolerância no meio escolar. É bem verdade que a lei em questão parece permanecer reproduzindo ideias estereotipadas, como as que ressaltamos até aqui. Por exemplo, logo em seu artigo 1º, § 1º, em que o *bullying* aparece concebido como: “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo *que ocorre sem motivação evidente*” (grifos nossos). Se isso nos traz novas questões, traz-nos o convite a também renovados trabalhos e reflexões.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p.119-138.
- _____. Educação — para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 1995b. p. 139-154.
- _____. Educação contra a barbárie. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 155-168.
- _____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. p. 169-185.
- _____. *Minima moralia*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.
- _____. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Preconceito. In: _____.; _____. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 172-183.
- _____.; _____. O conceito de esclarecimento. In: _____.; _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a. p. 17-46.
- _____.; _____. Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento. In: _____.; _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b. p. 139-171.

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

ALVES JÚNIOR, D. G. *Depois de Auschwitz: a questão do antissemitismo em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Annablume, 2003.

ANTUNES, D. C. *Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o bullying*. 2008. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. Uma versão contemporânea do preconceito: o *bullying* pela óptica da teoria crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 14., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 31 out. a 3 nov. 2007. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_296.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BANDEIRA, C. M. *Bullying: autoestima e diferenças de gênero*. 2009. 69f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BONASSA, E. C. A dialética do ofuscamento. *Cadernos de Filosofia Alemã*, São Paulo: USP, v. 3, p. 5-20, 1997.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 31 jul. 2016.

CROCHÍK, J. L. O conceito de preconceito e a perspectiva da teoria crítica. In: _____. (Org.). *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 69-101.

DUARTE, R. *Adorno/Horkheimer e a dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FANTE, C. *Fenômeno bullying — como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus Editora, 2005.

FREUD, S. El yo y el ello. In: SIGMUND FREUD. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1976. v. 19, p. 1-66.

_____. O inconsciente. In: SIGMUND FREUD. *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. v. 12, p. 99-150.

_____. O inquietante. In: SIGMUND FREUD. *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. v. 14, p. 328-376.

GAGNEBIN, J. M. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 83-96.

HONNETH, A. Teoria crítica. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 347-382.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: *HORKHEIMER*. São Paulo: Abril Cultural, 1987. p. 125-162. (Coleção Os Pensadores).

- JAY, M. Construindo a imagem do judeu. In: _____. *Os judeus e a escola de Frankfurt: teoria crítica e sua análise do antisemitismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1994. p. 97-117.
- _____. *A imaginação dialética: história da escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LIMBER, S. P.; OLWEUS, D. *Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 80, n. 1, 2010. p. 124-134. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20397997>>. Acesso em: 3 dez. 2013.
- LOPES-NETO, A. *Bullying — comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre: SBP, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.
- MATOS, O. C. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- NOBRE, M. Max Horkheimer: a teoria crítica entre o nazismo e o capitalismo tardio. In: _____. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 35-52.
- OLWEUS, D. *Bullying at school: what we know and what we can do (understanding children's worlds)*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.
- _____. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, v. 21, n. 4, p. 495-510, 1997. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03172807>>. Acesso em: 3 dez. 2013.
- _____. *A profile of bullying at school*. Massachusetts: EBSCO Publishing, 2003. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/A-Profile-of-Bullying-at-School.aspx>>. Acesso em: 3 dez. 2013.
- _____. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 9, p. 751-780, 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23297789>>. Acesso em: 3 dez. 2013.
- PEREIRA, B. O. *Para uma escola sem violência — estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Cidade do Porto: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.
- RABAÇA, S. R. *Variantes críticas: a dialética do esclarecimento e o legado da escola de Frankfurt*. São Paulo: Annablume, 2004.
- RISTUM, M. *Bullying escolar*. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, 2010. p. 95-119.
- ROUANET, S. P. *Teoria crítica e psicanálise*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- RUSH, F. As bases conceituais da primeira teoria crítica. In: _____. (Org.). *Teoria crítica*. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.
- SLATER, P. *Origem e significado da escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.
- SOLBERG, M. E.; OLWEUS, D.; ENDRESSEN, I. M. Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, n. 77, p. 441-464, 2007. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17504556>>. Acesso em: 3 dez. 2013.
- TAR, Z. *A escola de Francoforte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

WIGGERSHAUS, R. *A escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZANOLLA, S. R. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. *Sociedade e Cultura*, Goiânia: UFG, v. 13, n. 1, p. 117-123, 2010.

SOBRE OS AUTORES

DENISE RAISSA LOBATO CHAVES é graduanda em psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: denny.raissa@gmail.com

MAURICIO RODRIGUES DE SOUZA é doutor em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: mrsouza@ufpa.br

Recebido em 11 de fevereiro de 2016

Aprovado em 13 de setembro de 2016

