



Dossiê

Destinos da violência presentes no bullying: relatos de uma intervenção a partir da psicanálise

Pedro Teixeira Castilho; Camila Iolanda Frias Medeiros

Resumo. O artigo propõe uma análise de aspectos relacionados ao bullying, a partir da concepção desse fenômeno de violência, com enfoque no grupo de estudantes adolescentes do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte, utilizando a metodologia da conversação. Diante disso, é fundamental apresentarmos uma perspectiva mais detalhada sobre a questão da adolescência na contemporaneidade, na qual se encontram os sujeitos desta pesquisa, ressaltando suas especificidades. Tem-se, aqui, o intuito de destacar particularidades deste período da vida, em seus aspectos conceituais, que possam contribuir para melhor compreensão do próprio sujeito e de suas relações com os elementos sociais para, em seguida, percorremos a intervenção com adolescentes em uma escola pública da periferia de BH tendo a metodologia da conversação como orientação para esta intervenção.

Palavras chave: bullying; grupo; adolescência; psicanálise; conversação.

Destinos de la violencia presentes en el bullying: relatos de una intervención basada en el psicoanálisis

Resumen. El artículo propone un análisis de aspectos relacionados con el bullying, a partir de la noción de este fenómeno de violencia, centrándose en un grupo de adolescentes estudiantes de secundaria de una escuela pública de Belo Horizonte, utilizando la metodología de conversación. Ante esto, es fundamental que presentemos una perspectiva más detallada sobre la cuestión de la adolescencia en la época contemporánea, en la que se encuentran los sujetos de esta investigación, la adolescencia, destacando sus especificidades. El objetivo aquí es resaltar particularidades de este período de la vida, en sus aspectos conceptuales, que pueden contribuir a una mejor comprensión del propio sujeto y de sus relaciones con los elementos sociales, para luego cubrir la intervención con adolescentes en una escuela pública en las afueras de BH utilizando la metodología de la conversación como guía para esta intervención.

Palabras clave: bullying; grupo; adolescencia; psicoanálisis; conversación.

*Psicanalista. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: contatocastilho@gmail.com

**Psicanalista e Psicóloga da Prefeitura de Nova Lima, Mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: camilaifm@hotmail.com

Destinations of violence present in bullying: reports of an intervention based on psychoanalysis

Abstract. The article proposes an analysis of aspects related to bullying, based on the conception of this phenomenon of violence, with a focus on a group of teenage high school students from a public school in Belo Horizonte, using conversation methodology. In view of this, it is essential that we present a more detailed perspective on the issue of adolescence in contemporary times, in which the subjects of this research, adolescence, find themselves, highlighting their specificities. The aim here is to highlight the particularities of this period of life, in its conceptual aspects, which can contribute to a better understanding of the subject himself and their relationships with social elements, and then we will cover the intervention with adolescents in a public school on the outskirts of BH using conversation methodology as a guide for this intervention.

Keywords: bullying; group; adolescence; psychoanalyze; conversation.

Destinations de violence présentes dans les bullying: rapports d'une intervention basée sur la psychanalyse

Résumé. L'article propose une analyse des aspects liés au bullying, basée sur la conception de ce phénomène de violence, en se concentrant sur un groupe d'adolescents lycéens d'une école publique de Belo Horizonte, en utilisant la méthodologie de la conversation. Face à cela, il est essentiel de présenter une perspective plus détaillée sur la question de l'adolescence à l'époque contemporaine, dans laquelle se retrouvent les sujets de cette recherche, l'adolescence, en soulignant leurs spécificités. L'objectif est ici de mettre en évidence les particularités de cette période de la vie, dans ses aspects conceptuels, qui peuvent contribuer à une meilleure compréhension du sujet lui-même et de ses relations avec les éléments sociaux, puis nous aborderons l'intervention auprès des adolescents dans une école publique sur la périphérie de BH en utilisant la méthodologie de la conversation comme guide pour cette intervention.

Mots-clés: bullying; groupe; adolescence; psychanalyse; conversation.

As formas de insatisfação sobre o comportamento infantil e adolescente hoje assumem diferentes formas. Alguns atribuem um rótulo psicopatológico como resposta privilegiada, como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), TBI (Transtorno Bipolar Infantil), TOD (Transtorno de Conduta) ou TDO (Transtorno Desafiador de Oposição), sem esquecer a epidemia do autismo.

Há crianças e adolescentes que se apresentam dizendo: “sou TDAH”, sem acreditar muito no que dizem, mas cientes de que isso pode acalmar pais e professores. Enquanto temos essas categorias, existem outras mais discretas e silenciosas, onde o sofrimento do sujeito está escondido. O assédio na escola (*bullying* em inglês) é um dos mais importantes, ao qual se soma o *cyberbullying*. Sem dúvida, o bullying é a manifestação mais importante da violência escolar, tanto em termos do número de episódios gravados quanto das consequências que acarreta.

Em termos etimológicos, a palavra “bullying” é derivada da palavra inglesa “bully”, que enquanto substantivo significa agressor e enquanto verbo significa intimidar. O termo tem sido definido como um comportamento agressivo, intimidador; uma “agressão violenta, verbal ou física, feita com a intenção de intimidar, ameaçar, tyrannizar, oprimir, humilhar ou maltratar alguém, sendo essa pessoa alvo constante e persistente desses atos” (Dicionário Online de Português, n.d.).

Diante dos desafios impostos pela presença marcante da violência na escola entre os estudantes, a Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015, foi sancionada, visando combater as práticas de bullying no país. Essa lei institui o Programa de combate à intimidação sistemática, caracteriza atitudes de bullying e cyberbullying e propõe ações de combate e prevenção

mediante medidas de conscientização. Ela classifica os diferentes tipos de bullying, ou seja, categoriza a intimidação sistemática conforme as ações praticadas, veja:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social (Lei n.º 13.185).

A Lei n.º 13.663/2018 estabelece mudanças nos incisos IX e X da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying, além de ações voltadas para a promoção da cultura de paz nas escolas.

Mas como se dá a questão do bullying com adolescentes em uma escola pública na periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais? Este questionamento deu origem a nossa pesquisa. Neste artigo, demonstramos alguns aspectos relacionados ao bullying, a partir da concepção desse fenômeno de violência, com foco no grupo de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública localizada na periferia de Belo Horizonte, utilizando a metodologia da conversação. Além disso, apresentamos uma perspectiva teórica e, para compreender os aspectos de simbolização face à violência do fenômeno do bullying, demonstramos as formas de subjetivação e reparação adotadas pelo grupo de adolescentes.

Adolescência e a dimensão do ato na contemporaneidade

A adolescência é uma fase caracterizada pela transição entre a infância e a vida adulta, sendo fortemente marcada pela inserção do sujeito nos grupos sociais. No Brasil, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 1990, essa fase engloba indivíduos com idades entre 12 e 18 anos. A psicanálise considera que, na adolescência, ocorre uma reedição do complexo de Édipo, isto é, da história da constituição que o sujeito vivenciou na infância. Este é um momento em que se revisitam as experiências sexuais infantis, no percurso de abandono do autoerotismo para a escolha e encontro do objeto. O sujeito também passa pelo desligamento das figuras parentais, marcado por um novo encontro com o coletivo e a cultura.

Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, após abordar a problemática da sexualidade infantil e o mecanismo do complexo de Édipo, Freud (1905/1996) destaca que a escolha do objeto sexual acontece em dois momentos. Inicialmente, entre os dois e cinco anos, sendo recuada ou mesmo retida pela fase de latência. Em seguida, irrompe-se com a puberdade,

determinando a configuração definitiva da vida sexual. O autor dedica o terceiro estudo às transformações pubertárias, compreendendo as mudanças corporais e psíquicas dessa fase. Ressalta-se em relação à configuração da vida sexual adulta:

[...] só é assegurada pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual: a de ternura e a sensual. A primeira destas comporta em si o que resta da primitiva eflorescência infantil da sexualidade. É como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades (Freud, 1905/1996, p. 196).

Assim, ainda que tenha relacionado a puberdade a um período de conclusão do desenvolvimento sexual, Freud (1905/1996) também anuncia a dificuldade de convergência das correntes sensual e de ternura. Segundo o autor, anteriormente, a pulsão sexual era predominantemente autoerótica, ocupada pelas antigas aspirações parciais infantis. Na puberdade, a escolha do objeto liga-se à alteridade, levando à renúncia dos objetos infantis e ao recomeço de uma corrente sensual.

Freud (1905/1996) ressalta que a puberdade é o momento que convoca o sujeito a se lançar ao encontro sexual. Embora a tensão sexual e o prazer que se segue já tenham sido experimentados na infância, destaca-se que a experiência do prazer final ou prazer de satisfação da atividade sexual só advém na puberdade. Finalmente, o autor aponta que, na puberdade, a pulsão sexual se coloca a serviço da reprodução, demarcando o momento em que a pulsão sexual se imbrica com os laços e as funções sociais.

Eles expressam uma oscilação entre uma apreensão do ato da ordem de passagem, uma transição retrógrada entre a mentalização e o ato, entre a mentalização e a ação, entre a tomada de consciência e o movimento – uma concepção de ação –, numa tentativa de construir uma resposta intrapsíquica a um conflito psíquico, atribuindo-lhe uma função de resolução. Portanto, a questão do ato abrange quatro registros principais – função de resolução de ansiedade, falta de abordagem, compulsão à repetição e estratégias defensivas – e opera segundo quatro modalidades – cruzamento, descarga, ultrapassagem e arrombamento. Desse modo, veremos que a interpretação do fenômeno do bullying evidencia os conflitos intrapsíquicos que têm na ação um tipo de resposta em ato para um impasse determinado.

Diante dessa análise do conflito intrapsíquico do comportamento adolescente na contemporaneidade, apresentaremos a seguir como os fenômenos de grupo interagem com os aspectos pulsionais presentes nos adolescentes.

Entendemos que existem duas forças que se coadunam no fenômeno do bullying, a ação psíquica que se manifesta a partir de questões sociais. Aqui, trataremos das formas de violência presentes nos aspectos sociais, pois entendemos que as questões psíquicas se ancoram nos aspectos sociais, manifestando os destinos da violência presentes no bullying.

Grupos na escola e a reprodução social

Considerando o enfoque deste estudo, é importante destacar as formas de relações entre os sujeitos e as práticas grupais no contexto escolar, percebendo como os jovens estabelecem seus

laços de convivência na instituição. Buscamos, assim, compreender melhor os modos de inserção, permanência e conduta dos estudantes nesses grupos, mais especificamente, para analisar a atuação coletiva diante das ocorrências de bullying.

O grupo atua ali mediante um processo simbólico que compõe uma unidade temática, ou seja, organiza-se a partir de uma tarefa de reconstrução das diversas linguagens utilizadas pela humanidade, mas, ao mesmo tempo, atua nas singularidades de cada sujeito envolvido nesta dinâmica (Pereira & Inglez-Mazzarella, 2009).

Segundo Souza (2014), a teoria de Pierre Bourdieu aborda os mecanismos de ligação entre a sociedade e o sujeito, definindo como *habitus* as formas de expressão e atuação dos condicionamentos exercidos pela experiência social de cada grupo. Assim, estão fundidas as condições objetivas e subjetivas; constituindo-se como “as estruturas estruturantes estruturadas, introspectadas no indivíduo que o permite agir no mundo” (Souza, 2014, p. 142). Bourdieu define como *campo* a situação social em que os agentes realizam suas práticas conforme o *habitus* aprendido, concebendo-o como um espaço simbólico de representações e identidades sociais (Almeida, 2005).

O *habitus* representaria a naturalização da cultura dominante, ou seja, a interiorização pelo indivíduo das exterioridades, segundo a sua trajetória social (Almeida, 2005). Esse *habitus* é adquirido e refere-se à posição social do indivíduo, além do campo em que está inserido (Souza, 2014).

O *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (Bourdieu, 1996, p. 22).

Visto que os sistemas simbólicos se constituem como instrumentos de dominação, o *habitus* é uma forma de reprodução das diferenças entre as classes, baseada em um conjunto de repertórios socialmente adquiridos e reforçados pela instituição escolar. Dessa forma, a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido só poderiam ser compreendidos quando relacionados às estruturas das relações entre as classes (Nogueira & Nogueira, 2006). Nessa perspectiva, entende-se que o conhecimento escolar disseminado é questionável, dado que o ambiente é condicionado e influenciado por forças culturais externas, servindo como palco das relações discrepantes de poder, observadas em níveis mais amplos (Fagundes, 2017).

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global”, é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 189).

Os aspectos necessários à disseminação do saber podem ser concebidos enquanto uma construção social que serve aos interesses dos grupos dominantes. Estes julgam e determinam os conhecimentos que devem ser exaltados em detrimento de outros que são inferiorizados, reforçando privilégios e segregação. Atentar-se à ilusão de neutralidade e independência do sistema escolar, ressaltando ainda sua responsabilidade na perpetuação do cenário macro

através da reprodução das estruturas sociais, torna-se fundamental para compreensão da legitimação do poder e da dominação exercida nas relações de classe (Bourdieu & Passeron, 1992).

Bourdieu e Passeron (1992) abordam a concepção de arbitrário cultural, ressaltando que os valores que orientam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários e não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Tal fato reforça a afirmação de que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior à outra (Nogueira & Nogueira, 2006).

A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. [...]. De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta pelas classes dominantes (Nogueira & Nogueira, 2006, p. 72).

O que percebemos nos fenômenos relacionados ao bullying nas escolas é o uso que o fenômeno do bullying faz da noção de *habitus*, conforme proposto por Bourdieu. Frequentemente escutamos que os atos de bullying apontam para a “falha de sujeitos”, que estão em desacordo com certo modelo de comportamento (gênero, classe e raça). As formas de reprodução do discurso do bullying atendem a uma lógica de poder.

Agressor, vítima e espectador

O termo bullying ganhou enfoque no vocabulário pedagógico e social. Na sua dinâmica, o bullying centra-se nas figuras de agressor-vítima-espectador, indispensáveis para que tal prática de violência ocorra, cuja análise das atuações é fundamental para a melhor compreensão desse fenômeno. Portanto, ele é um tipo de vinculação performática e sintomática entre esses atores.

Os agressores ou “bullies”, geralmente, são descritos como indivíduos cruéis e insensíveis ao sofrimento alheio, apresentam dificuldade em aceitar as normas que ocasionam comportamentos de transgressão (Marangoni, 2018). Aquele que pratica o bullying pode ainda ser considerado um sujeito que deseja poder e liderança no grupo de iguais, com uma opinião positiva de si. Percebendo a agressividade como uma qualidade, usualmente, ele é reconhecido e bem-visto pelos colegas (Roberto & Patrício, 2013). Representa uma figura de poder simbolicamente superior que, muitas vezes como um líder ardiloso, coloca em prática suas ações violentas, esquiva de represálias através da invisibilidade, que o abstém das devidas punições (Marangoni, 2018).

Nos sujeitos agressores, muitas vezes, o impulso à violência é marcante, materializando-se por sua exteriorização, uma vez que os mecanismos para contê-los não avançaram suficientemente ou apresentam-se falhos, aproximando-se de uma estrutura perversa (Marangoni, 2018). Assim, as transgressões à lei e o comportamento destrutivo têm raízes psíquicas, associadas evidentemente aos determinantes socioculturais, por exemplo, as suas relações familiares.

Nesse processo, o bullying compõe-se como manifestação sintomática de um sujeito que, enquanto agressor, na relação com o outro, se posiciona num lugar sustentado por representações pulsionais e fantasias que lhe outorgam prazer nas experiências em que inflige

dor. Ainda é possível observar que, para que esta vivência de prevalência sádica seja possível, é necessário encontrar um “objeto” para o qual endereçar seus investimentos – “objeto” posicionado pelo agressor como um receptáculo das agressões.

Segundo Longo (2022), as vítimas, em sua maioria, caracterizam-se por seus traços de vulnerabilidade, insegurança, personalidade passiva, submissão e incapacidade de se defenderem dos ataques violentos do agressor.

Também se mostram inábeis de assertivamente se utilizarem do diálogo para resolver conflitos; esforçam-se por edificar os direitos do outro em detrimentos aos seus próprios. As vítimas, geralmente, são escolhidas pelo abusador por apresentarem características díspares da maioria do grupo e, por isso, mostram-se alvos perfeitos ao agressor que busca, a partir da sua subsunção, afirmar-se potente e superior (Longo, 2022, p. 210).

Nas práticas do bullying, as vítimas podem ainda ser consideradas, para os autores dos ataques, como “estranhos” ou “infamiliars”, o que, segundo a psicanálise, remete ao inquietante, ao que pode ter sido rejeitado pelo eu, retornando para causar espanto, perturbação (Roberto & Patrício, 2013).

Por algum motivo aquele sujeito que é perseguido rompeu com a ordem pré-estabelecida naquela sociedade. A vítima, de alguma forma, está exalando incertezas naquele ambiente marcado por uma certeza idealizada, porém, completamente imaginária. E por gerar desordem está fazendo com que aquele espaço se torne impuro e com isso “prejudicial à saúde”. Por isso, todo esforço será empregado para banir a “sujeira” e, assim, retomar a ordem anterior. [...]. No *bullying*, a vítima é perseguida e humilhada justamente para que ela anule, elimine aquela diferença que a diferencia do restante do grupo (Roberto & Patrício, 2013, p. 4).

É possível destacar certa “conformação anímica” particular entre certas vítimas e seus agressores (Marangoni, 2018). Estudos indicam um processo de identificação presente nessa relação, desencadeando mecanismos masoquistas, que levam muitas vezes ao desenlace de episódios de automutilação e tentativas de suicídio, alguns indo a termo (Longo, 2022).

Os alvos do *bullying* geralmente não reagem à agressão, e não relatam o ocorrido aos adultos. Tal comportamento se deve à ameaça dos agressores, à vergonha, ou até mesmo à descrença de que alguém possa solucionar a situação. O silenciamento frente à agressão acaba estimulando a repetição da violência à medida que preserva os agressores (Roberto & Patrício, 2013, p. 2).

Diante de todo o ciclo de humilhação e violência, irrompem-se assim os processos de exclusão e segregação entre os estudantes, como uma das principais características do bullying, aniquilando o outro e culminando na criação de “guetos” visíveis ou invisíveis no ambiente escolar. “A vítima não é considerada apta, pura o suficiente para pertencer a determinado espaço ou frequentar certo grupo, e a exclusão é a forma mais eficiente de demonstrar isso a ela” (Roberto & Patrício, 2013, p. 4).

De acordo com Longo (2022), há também a possibilidade de que o alvo se transforme em agressor. A vítima passa a produzir em colegas mais indefesos uma angústia similar à que vem enfrentando, fato corroborado pelos episódios de ataque nas escolas e homicídios em massa observados em nosso contexto social.

O espectador revela aspectos de uma dinâmica, no movimento de assistir à dor do Outro, ressaltada pela psicanálise também através do conceito de pulsão escópica, caracterizando um olhar que perpassa parâmetros inconscientes com suas demandas, conflitos, energia libidinal, interpretações e fantasias, portador de angústias intensas.

O olhar faz parte das chamadas pulsões parciais sexuais porque é um ato realizado a partir de uma mobilização, de uma ação pulsional que busca a satisfação e o alívio de tensão. O olhar é objeto da pulsão, ao mesmo tempo em que ele resulta em uma ação: o olhar agarra, ele domina e é constituinte do sujeito (Bichara, 2006, p. 92).

Betts (2007) enfatiza que vemos, com os olhos, o que queremos ver, através do crivo do sentido que adquirem para nós: “Onde o ver encanta e fascina narcisicamente, o olhar interroga e causa o desejo” (Betts, 2007, p. 51), e caracteriza o contexto contemporâneo como “sociedade escópica” (Quinet, 2002 citado por Betts, 2007), colocando em evidência que a sociedade atual é comandada predominantemente pelo olhar, conjugando a sociedade do espetáculo, através dos imperativos da imagem, do grotesco, da banalização da violência, do julgamento, do consumismo, das massas e do individualismo.

Metodologia

A proposta metodológica compreende a investigação dos grupos formados por estudantes na escola e sua relação com as práticas de violência (bullying). A investigação¹ foi realizada com adolescentes estudantes do Ensino Médio em uma escola pública de Belo Horizonte. Este trabalho situa-se na interface entre psicanálise e educação, utilizando o dispositivo da conversação. Criada por Jacques-Alain Miller, a conversação

[...] é um modo de associação livre caso seja exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiarmos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (Miller, 2005, p. 15-16).

Após esclarecermos o conceito de conversação, informamos que, a partir da perspectiva psicanalítica e da teoria social, buscamos analisar a relação entre os processos de formação de grupos na escola e as práticas de bullying. Buscamos ainda investigar esses aspectos a partir da percepção dos estudantes que participaram das conversações.

A psicanálise aplicada permite o diálogo entre saberes por meio do enlaçamento das dimensões investigativas e terapêuticas, que podem contribuir com as demandas sociais, estabelecendo outras experiências de interface com o real, mobilizando instrumentos para compreensão de fenômenos coletivos e subjetivos.

Voltando-se às práticas sociais, a psicanálise visa aos efeitos políticos mediante a inscrição do sujeito através da oferta da palavra, escuta e intervenções. Orienta-se para o sintoma, caracterizado como algo que “não funciona”, mas que traz consigo ambivalências como gozo, fixação, satisfação do desejo e solução. Por outro lado, surge como um mal-estar, ameaçador, em tons de restrição e interdição. “O que se busca são os pontos de condensação do mal-estar, do sintoma, aquilo que não funciona e também os pontos de condensação em que o sintoma é tomado como uma saída particular do sujeito” (Vasconcelos, 2010, p. 144).

¹ Esta pesquisa está em acordo com os preceitos que regem a Resolução n.º 466/2012 e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG, com CAAE n.º 67196323.8.0000.5149.

Tratando-se da psicanálise aplicada à escola, assumimos o compromisso com uma intervenção com o intuito de perguntar e estimular a fala do sujeito mesmo onde faltam palavras, permitindo que os significantes circulem no discurso. De acordo com Alves, Leal e Morais (2021), a escuta psicanalítica no ambiente escolar é fundamentada no acolhimento, em um espaço livre de julgamentos, onde a fala livre do estudante será acolhida e pontuada com devida atenção tanto ao que é dito quanto ao que não é dito, e passa despercebido (enunciado e enunciação). Nessa dinâmica, o sujeito se depara com a possibilidade de recordar, repetir e elaborar suas questões, visando que ele se implique e transforme aquilo de que se queixa em sintoma analítico.

Em grupo o sujeito tem tanto o benefício da fala (e de se escutar), quanto de escutar e se apropriar de novos discursos advindos do outro (colega). Nesta construção, o psicanalista é um coadjuvante, que, usando da criatividade, valida e estimula a abertura para múltiplas subjetividades e singularidades, possibilitando e instrumentalizando estes sujeitos na invenção de novas saídas diante de suas queixas e angústias (Alves et al., 2021, p. 356).

Assim, na interface com a educação, circulando além do espaço clínico, a psicanálise passa a entrelaçar saberes no campo da pesquisa, por meio de ferramentas que permitem a coconstrução de significados para operar no real escolar, proporcionando aos sujeitos novos olhares e indagações frente aos conflitos educacionais.

A escola e os sujeitos da pesquisa e da intervenção

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição pública de ensino da rede estadual localizada na região Centro-Sul de Belo Horizonte, que atende, no segmento Ensino Médio, no turno matutino, cerca de 440 estudantes. Trata-se de uma escola tradicional, fundada há 96 anos em um prédio tombado pelo patrimônio histórico, que conserva em sua estrutura o estilo neocolonial.

A escolha da escola foi motivada pela localização central e pela expressiva diversidade dos estudantes, moradores de diversas regiões da cidade e de seus arredores. Cabe mencionar que a equipe gestora colaborou fornecendo informações sobre os estudantes, como o perfil socioeconômico, o que possibilitou verificar que se tratava de um perfil bastante diversificado e que as situações de vulnerabilidade social eram pouco significativas no ano em questão.

Quando indagada sobre a percepção da violência escolar no local, a equipe gestora afirmou que a incidência é pouco significativa, embora sejam recorrentes alguns casos de cyberbullying entre os estudantes. Em relação às práticas de intervenção e enfrentamento ao bullying, afirmou que atua em parceria com as famílias, os professores e por meio do diálogo com os estudantes.

Participaram voluntariamente da pesquisa dez adolescentes cisgêneros (seis do sexo masculino, quatro do sexo feminino), com idades entre 15 e 16 anos, matriculados no primeiro ano do Ensino Médio.

Encontros

As conversações ocorreram semanalmente na escola, em um espaço reservado da biblioteca, com duração aproximada de cinquenta minutos, durante o período de outubro a dezembro de 2022. A equipe de pesquisa realizou um total de sete visitas ao campo. No primeiro momento, estabelecemos um diálogo com os professores e gestores, seguido por cinco conversações com

os adolescentes e, por fim, uma visita de encerramento. Nesta, apresentamos um retorno sobre as percepções da intervenção aos profissionais.

No primeiro contato com os adolescentes, apresentamos nossa proposta de realização dos encontros, destacando como uma oportunidade de conversar e refletir sobre o bullying e as relações em grupo no ambiente escolar. Os momentos foram planejados especialmente com base nas demandas identificadas no desenrolar do encontro anterior. Em cada encontro, foram sugeridas algumas temáticas iniciais que visavam estimular o envolvimento dos participantes nas conversações.

Encontro 1: percepção e sentimentos em relação ao ambiente escolar

O intuito da primeira conversação era proporcionar o entrosamento entre os participantes, conhecer e analisar características individuais e do grupo. Todos os dez sujeitos que aceitaram voluntariamente participar dos momentos compareceram. Iniciamos explicando, novamente, o contexto da pesquisa, os objetivos, a metodologia e o cronograma. Além disso, fornecemos esclarecimentos em relação aos aspectos éticos, tais como sigilo, solicitação para gravação dos encontros e termos de consentimento.

Encontro 2: grupos, amizades, rivalidade

No segundo encontro, o tema proposto foi os vínculos entre os estudantes na instituição escolar. O objetivo era refletir sobre as dinâmicas coletivas e as relações estabelecidas no contexto da escola, incluindo fatores como associação e segregação. Participaram nove adolescentes desse encontro. Começamos apresentando a letra impressa da canção “*Oriente-se (artistas: Oriente e Criolo)*”, cada participante recebeu uma cópia para acompanhar o áudio musical.

Após ouvirmos o áudio, iniciamos a conversação com base nas impressões sobre a canção. Aline comentou prontamente, expondo ao grupo sua síntese em relação àquela música: “*Fala de união entre as pessoas... De como que temos que estar uns pelos outros na vida*”. Perguntamos se todos concordavam e todos responderam afirmativamente. Também questionamos se eles percebiam uma união entre os estudantes naquela escola. O intuito da intervenção era instigá-los a iniciar uma discussão sobre grupos. Aline prosseguiu: “*Quando entrei na escola, ano passado, ninguém sabia quem eu era... Não conhecia ninguém, tá ligado? Daí já me incluíram em um grupo, todo mundo já querendo me ajudar, vindo conversar comigo... Então vejo as pessoas unidas... bem, tipo... de alguma forma*”. Na tentativa de fazer a palavra circular mais, pedimos que falassem mais sobre esses grupos. Natália, que ainda não havia participado, respondeu:

Tem vários grupos. Na nossa sala, por exemplo, quem tá aqui, cada um é de um grupo diferente. Tem grupo só de menino, só de menina ou misto também... Depende... Fazem todos os trabalhos juntos, juntam no recreio, até se encontram fora daqui... Mas tudo dentro do mesmo grupo, sem misturar.

Questionamos se eles percebem algum critério na formação dos grupos, todos concordaram que são os interesses em comum. Marcelo prosseguiu:

Acho que misturar não dá muito certo não... Tem professor que até tenta colocar a gente pra fazer atividades com outros colegas, diferentes, essas pessoas que já tão em grupo formado

e fechado, elas não têm muito interesse em fazer amizade com as outras pessoas. Tipo, cada um tem o seu jeito de trabalhar, né? Já estamos mais acostumados. Por exemplo, a gente já tem meio que as funções, sabe? Já sabe o que cada um tem que fazer, rende mais. Se misturar, a gente passa mais estresse do que com as pessoas que já temos afinidade.

Após os jovens concordarem com a fala acima, propusemos uma intervenção para questionar os saberes que localizam os sujeitos no grupo, apontando a rigidez dessas formações e as funções dos sujeitos no grupo. O objetivo era provocar os participantes, balançar as certezas dos enunciados colocados, problematizar a possibilidade de extensão dos laços e vínculos entre os estudantes. Para tanto, fizemos o seguinte questionamento: “*Podariam me falar mais sobre as funções das pessoas nesses grupos? E quais são as implicações de envolver-se com pessoas diferentes, de outros grupos?*”

Marcelo, assumindo o papel de porta-voz dos outros participantes, argumentou:

Deixa eu explicar melhor: tem aquele que sempre faz o meio de campo, o mais expressivo, quem é mais inteligente, até líder e vice-líder que dá as ordens (risos). Que os outros vão acompanhando também, né?... Maneira de agir. E de não querer estar em outro grupo.

Houve silêncio, seguido por um momento de dispersão dos jovens devido a uma interrupção externa.

Encontro 3: bullying

Dez adolescentes participaram da terceira conversação. O objetivo era analisar situações de violência (bullying) entre pares na escola através dos relatos de experiências e percepções dos estudantes.

Nesse encontro, a relação transferencial estabelecida entre os estudantes e a equipe de pesquisa tornou-se mais evidente. Em geral, aquele grupo demonstrava uma grande disposição para falar, revelando a criação de um vínculo transferencial, uma confianç a dos participantes nas figuras dos pesquisadores, algo que ficou evidente desde o primeiro encontro. Percebemos que eles inicialmente estavam ali por ser um momento diferenciado e mais leve frente às tarefas do cotidiano escolar. Mas, no decorrer das conversações, notamos o profundo envolvimento do grupo, o que contribuiu com muitas questões em nossas discussões.

Iniciamos com uma dinâmica, em que os estudantes responderam à pergunta “*Como você define bullying?*”, escrevendo de maneira objetiva em um pequeno cartão. Não era necessário se identificar. Os cartões foram misturados em uma caixa e redistribuídos entre os jovens. Em seguida, cada participante do grupo leu para os demais. Essa dinâmica trouxe importantes questões geradoras que nos conduziram a uma análise mais profunda sobre a ocorrência de bullying naquela escola. Além disso, incentivou a participação de todos. Circulando a palavra, os sujeitos foram levados a se posicionarem como parte do grupo. Abaixo, a categorização das respostas:

Tabela. 1. Respostas   dinâmica – Definição de bullying

Cartão	Resposta
Cartão 1	<i>Agressão, covardia</i>
Cartão 2	<i>Xingamento, agressão verbal ao próximo</i>
Cartão 3	<i>Maldade, falta de caráter</i>
Cartão 4	<i>Injúria</i>
Cartão 5	<i>“Uma pessoa sendo agredida tanto verbalmente quanto fisicamente”</i>
Cartão 6	<i>Medo</i>

Cartão 7	<i>Violência, cyberbullying</i>
Cartão 8	<i>“Quando é falado algo para machucar ou ferir alguém”</i>
Cartão 9	<i>Humilhação</i>
Cartão 10	<i>Zoar a pessoa “aparência, altura”</i>

As respostas elaboradas pelos adolescentes refletem diferentes aspectos do bullying. Durante a conversação, discutimos todos os itens. Aqui, as discussões foram categorizadas em tópicos e condensadas de acordo com sua reiteração para fundamentar a análise dos dados.

Agressão verbal

Sobre a agressão verbal, Miguel destacou: *“Eu acho que acontece mais é a agressão verbal, tem toda hora. Eu acho que isso dói mais que a pessoa vir te dar um tapa. Conversar, discutir, normal, sabe? Começa a xingar, pô, sei lá, ofender mesmo. Aquilo fica”*. Fernando prosseguiu: *“Eu já não concordo. Então, você acha, quando você tiver bravo com a pessoa, é preferível você bater nela do que xingar? Nenhum dos dois vai dar certo. Nenhum dos dois está certo!”*

Percebemos que os ânimos se elevaram um pouco. Então, fizemos uma intervenção, na tentativa de redirecionar a discussão: *“Concordo que essas não são formas apropriadas para lidar com os conflitos. Mas, pessoal, vamos lembrar, aqui, que o bullying é caracterizado pelas agressões repetitivas e intencionais, que são diferentes de desentendimentos propriamente ditos.”*

Agressão física

Em relação às práticas de violência física entre pares no ambiente escolar, o grupo compartilhou alguns episódios vivenciados naquela instituição, relatou episódios de tumulto na cantina, devido à desorganização das filas e à superlotação no momento da distribuição da merenda. Os estudantes disseram que, certa vez, uma aluna tentou atingir a outra com um chute. Além disso, relataram que outros desentendimentos acabam eventualmente culminando em agressão física no contexto da alimentação devido a rivalidades preexistentes que aguardam uma oportunidade para emergir.

Outro relato referia-se à briga entre torcidas organizadas de futebol, que começou devido às constantes desavenças de dois grupos rivais de estudantes na escola. Esses grupos trocavam ofensas e intimidações constantes, culminando em agressões físicas fora do espaço escolar. Quando indagados sobre suas percepções sobre essa prática de bullying enquanto violência de grupo, Nicolas ressaltou:

Todo mundo fica incentivando acontecer as brigas com as pessoas, esse é o problema. Eu mesmo não vi ninguém tentando separar. Todo mundo quer que tenha briga e, tipo, ao invés das pessoas apoiarem o contrário, tipo, pra eles não brigarem, tentar apaziguar, todo mundo ficou apoiando a briga.

Fizemos uma intervenção com o intuito de pensarmos sobre as relações, tensões e diálogos possíveis: *“E quem está ali presenciando, incentivando naquele grupo... Que significado tem para vocês?”*. Bruno respondeu: *“A pessoa que, tipo, tá assistindo calada, às vezes ela mesmo quer praticar o bullying, só que não tem coragem, então incentiva, e de alguma forma tá fazendo (bullying) também”*. Cecília apresentou outro ponto de vista: *“Eu vejo muitas pessoas chegando, falando, criticando aquelas posturas. Seria mais consciente chamar a pessoa e*

mostrar um outro lado, sem violência. Dar um toque mesmo, isso é união de verdade, estar do mesmo lado. Mostrar o erro e corrigir". A fala de Cecília iniciou um novo fluxo de enunciações e associações livres entre os participantes, o que permitiu a ressignificação e a produção de um outro saber, retirando o sujeito do lugar de impotência e de mero espectador das práticas de violência.

Continuando a análise dos episódios de agressão física relatados, que evidenciam o bullying enquanto prática de grupo, destacou-se a ocorrência de uma briga expressiva entre os estudantes membros de torcidas organizadas rivais. A tensão entre os grupos, marcada pela intensa hostilidade, impulsiona seus integrantes ao comportamento violento:

O hostil passa, com o recalque e com a projeção, a acreditar que é o outro que tem ódio por ele, a se perceber como alvo original da hostilidade; o ódio recalcado gera assim, no indivíduo, o sentimento de que ele, seu grupo e seus valores estão sendo atacados ou sob séria ameaça, justamente quando ele está, inconscientemente, mais disposto a atacar. Para usar a expressão de Freud, isso não é de modo algum inofensivo, e deve-se estar preparado para sérias perturbações: a situação é tal que hostis são sempre os outros, de modo que a ação agressiva do indivíduo não lhe aparece como realização do seu ódio ou hostilidade, mas sim como reação de autodefesa, de defesa dos valores da sua comunidade e dos seus bons costumes (Ramos, 2022, p. 91).

A abordagem freudiana também favorece a compreensão da rivalidade entre grupos a partir do conceito de narcisismo das pequenas diferenças. A exclusão está na origem da constituição do ser humano, sendo algo imprescindível para a manutenção da unidade do eu e da massa (grupo).

Cyberbullying

Em relação ao cyberbullying, a conversa girou em torno da ocorrência e das consequências de práticas de violência, realizadas via mídias tecnológicas, caracterizadas como assédio virtual. Os adolescentes relataram que existem grupos anônimos nas redes sociais criados por alunos da escola, destinados exclusivamente à divulgação de boatos, vídeos e fotos dos estudantes, que causam extremo constrangimento.

Injúria

Os adolescentes, ao refletirem sobre a violência virtual, comentaram sobre um fato ocorrido que teve como vítima um estudante negro naquele ano. Segundo eles, durante o intervalo de uma aula, alguns alunos se posicionaram no fundo da sala e, ao direcionar a câmera do celular para esse colega, produziram um "efeito de macaco" via aplicativo. Marcelo opinou, ressaltando que estava presente na ocasião: *"Começou numa brincadeira... Mas, aí a galera começou a rir muito e fizeram a postagem. Ocorreu isso, sabe? O erro deles foi ter postado"*. Nicolas posicionou-se:

Eu acho que, tipo assim, foi injúria. É. De propósito, foi intencional. Aí postaram e depois teve alguma resposta da escola, teve suspensão. Aí foi lá, o diretor foi lá, conversou com a mãe do menino e falou que era a última chance dele, que qualquer outra coisinha seria expulso. Daí mudaram ele de sala.

Com base nos argumentos, percebemos que Nicolas se colocou no sentido de reforçar a produção do saber que buscamos através de nossa intervenção: a não aceitação da banalização

das práticas de violência na escola. O trecho acima também mostra a presença de um giro discursivo que afasta Marcelo de alguns elementos presentes em sua fala, em tom pejorativo e favorável à invisibilidade do bullying naquela instituição.

Covardia, maldade, falta de caráter

Iniciamos a abordagem dessa temática questionando as percepções em relação à figura do agressor nas práticas de bullying. Bruno respondeu: *“Esse aí é o tal, o poderoso. Tem que provar que é bom, e faz isso à custa do sofrimento dos outros”*. Marcelo, que anteriormente descreveu ter presenciado um episódio de bullying juntamente aos agressores, destacou: *“Eu acho que, às vezes, a pessoa sente culpada. Algumas pessoas refletem, todo mundo tem consciência, entendeu? Você não gosta da pessoa e, de repente, extrapola, e acaba que fica humilhando ela...”*. Cecília também contribuiu: *“Eu acho que essa coisa de valentão, tipo, tá mais pra filme americano. O que a gente vê, por aqui, é um bando de pessoas que não respeitam as outras, não é coisa de uma só”*.

O trecho destacado caracteriza uma percepção clássica do *bully* (agressor), mas também apresenta outro ponto de vista, provavelmente do sujeito autor da violência, ao abordar que, em algum momento, existe sentimento de culpa e certo sofrimento por parte do agressor.

Medo e humilhação

Destacamos, agora, as concepções sobre as vítimas do bullying. Sofia pediu a palavra:

Essas pessoas que sofrem bullying, a maioria, tipo, se faz de forte, não quer demonstrar fraqueza. Tipo, como se não tivesse ligando, mas acho que, tipo, todo mundo se importa e às vezes pode ser que a pessoa, na frente, ela vai lá e bate de frente, mas, no fundo, aos cantos, assim ela chora, fica mal, às vezes ela fica muito insegura, até muito depois.

Essa fala traduz aspectos de um sofrimento silencioso vivenciado por esses sujeitos. Sentimentos ambíguos, conflituosos à própria identidade do adolescente, que estão muitas vezes presentes nos mais diversos âmbitos de sua vida em decorrência das agressões vivenciadas, que podem persistir ao longo de sua trajetória.

Bullying ou brincadeira?

Em relação à última temática a ser abordada, destacamos o trecho escrito como definição de bullying: *“Zoar a pessoa ‘aparência, altura’”*. Iniciamos com a seguinte indagação: *“Como diferenciar o bullying da brincadeira?”* Bruno respondeu: *“Tem uns contextos mais certos que são de brincadeira. E depende da pessoa também. É porque o tom de brincadeira é de quem fala, talvez, quem receba. Já o bullying... Tem um tom mais agressivo, talvez, humilhação. Eu acho que tipo tem indicação de rebaixamento”*.

Nesse momento da conversação, confrontamos algumas certezas expressas pelos adolescentes para estabelecermos a diferenciação entre os dois elementos. Inicialmente, alguns deles enfatizavam insistentemente que episódios de violência compartilhados pelo grupo por depoimentos ou exemplos da mídia constituíam-se como meras brincadeiras.

Considerações finais

Nesta pesquisa, a nossa proposta foi investigar a relação entre os processos de formação de grupos entre os estudantes e as práticas de bullying a partir da perspectiva psicanalítica e da teoria social, considerando a percepção dos adolescentes participantes das conversações no ambiente escolar. Também buscamos, através das conversações, estratégias de prevenção e combate à violência escolar, bem como o fortalecimento de laços entre os estudantes.

Os estudos e as reflexões permitiram uma melhor compreensão dos fundamentos acerca do comportamento agressivo e intimidador, além de alguns desdobramentos e prejuízos causados por essas práticas. As respostas obtidas via conversação refletem diferentes aspectos do bullying. Durante as conversações ficou evidente que o que percebemos nos fenômenos relacionados ao bullying nas escolas é o uso que o fenômeno do bullying faz da noção de *habitus*. Ou seja, a naturalização e legitimação da cultura dominante. Isso nos permite concluir que as reproduções do discurso do bullying seguem uma lógica de poder fundamentada em um conjunto de repertórios socialmente construídos e reforçados pela instituição educacional.

A conversação mostrou-se um dispositivo crucial na criação de intervalos, em outras palavras, proporcionou aos adolescentes a oportunidade para falarem sobre as dificuldades e os danos causados pelo bullying.

Por fim, acreditamos que a força deste trabalho está na tentativa de avançar em relação aos aspectos sobre a formação de grupo, visto que permitiu analisar as dinâmicas sociais e culturais envolvidas nos episódios de violência.

Referências

- Almeida, L. R. da S. (2005). A transformação social no contexto de "A Reprodução". *Revista Inter-Ação*, 30(1), 139-155. Doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v30i1.1291>
- Alves, T. N., Leal, L. F. M., & Moraes, M. C. P. de (2021). A escuta em psicanálise no contexto escolar em tempos de pandemia. *Escola em tempos de conexão*, 1. Recuperado de https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD_7_SA100_ID1542_08102021141117.pdf
- Betts, J. (2007). A pulsão escópica na contemporaneidade. *Revista Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 32, 49-65. Recuperado de <https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista32-2.pdf>
- Bichara, M. A. C. (2006). O olho conto: as pulsões fazendo histórias. *Mental*, 4(7), 85-105. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000200006&lng=pt&tlng=pt
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (R. Bairão, Trans.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Dicionário Online de Português. (n.d.). Bullying. In *DICIO*, Dicionário Online de Português. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/bullying/>

- Fagundes, G. de A. (2017). Algumas reflexões em torno dos conceitos de habitus, campo e capital cultural. *Revista Café com Sociologia*, 6(2), 103-123. Recuperado de <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/724>
- Freud, S. (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. VII, pp. 119-230). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905).
- Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015. Brasília, DF. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm
- Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. Brasília, DF. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Longo, M. (2022). A projeção do ódio ao diferente na escola: bullying numa leitura freudiana. *Cadernos de psicanálise CPRJ*, 44(47), 207-219. Recuperado de https://www.cprj.com.br/ojs_cprj/index.php/cprj/article/view/280
- Marangoni, V. X. C. (2018). *A Face perversa da convivência escolar: uma exploração psicanalítica do bullying*. [Dissertação de mestrado, UNESP - Universidade Estadual Paulista]. Repositório do UNESP. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8c1da9f6-779e-45b6-9362-a04c6e791bf8/content>
- Miller, J-A. (2005). Problemas de pareja, cinco modelos. In: J-A. Miller (Org.). *La areja y el amor: conversaciones Clínicas com Jacques-Alain Miller em Barcelona* (pp. 15-20). Buenos Aires: Paidós.
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2006). *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oriente, & Criolo. (2017). Oriente-se [Música]. In *Yin Yang* [Álbum]. Sony Music Entertainment.
- Pereira, M. L. I. E. M., & Inglez-Mazzarella, T. (2009). A escola como espaço grupal. *Vínculo*, 6(2), 191-198. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902009000200008&lng=pt&tlng=pt
- Ramos, H. M. A. (2022). Líderes, massas e os outros: elementos da psicologia de massas de Freud. *Revista Sísifo*, 15(1).
- Roberto, P. C., & Patrício, C. Jr. (2013). Bullying e pós- modernidade: uma relação intrínseca (?). *Polêm!ca*, 12(3), 415-431. Doi : <https://doi.org/10.12957/polemica.2013.8009>

Souza, R. B. de (2014). Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campo e violência simbólica em Bourdieu. *Revista Ars Historica*, (7), 139-151. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766705>

Vasconcelos, R. N. (2010). *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da UFMG. Recuperado de <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-858P9M>

Revisão gramatical: Nara Gleisia Ferreira

E-mail: naragleisia@hotmail.com

Recebido em junho de 2024 – Aceito em novembro de 2024.