



Violência escolar e responsabilização

Pedro Fernando da Silva

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

pedrofernando.silva@usp.br

Ricardo Casco

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

cascoricardo@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste ensaio é delimitar algumas formas contemporâneas de violência escolar, analisar o impacto que exercem sobre a formação cultural de crianças e jovens em processo de escolarização e discutir as implicações de suas especificidades para a responsabilização dos agressores, da instituição escolar e da sociedade. Por meio da alusão não sistemática a resultados de pesquisas recentes com as quais os autores colaboraram e da revisão de artigos e ensaios que se dedicaram ao estudo dessa temática, articula-se o problema da violência escolar à esfera da responsabilização. Como se trata de um problema complexo, que abrange mais dimensões e características do que se poderia adequadamente considerar em um pequeno estudo como este, serão priorizados aspectos que correspondem a delimitações propostas ou inspiradas por pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, sobretudo por Horkheimer, Adorno e Marcuse. A Teoria Crítica da Sociedade parece-nos profícua para a análise de importantes dimensões da produção e da reprodução da violência no âmbito da escola. Neste estudo, em particular, serão analisadas: 1 - formas da violência escolar; 2 - determinantes e impactos da regressão do indivíduo e sua relação com a produção da violência escolar; 3 - expressões da violência institucional: a conformação da dupla hierarquia escolar; 4 – os diferentes níveis de produção da violência escolar e a responsabilização.

Palavras-chave: Violência escolar; Responsabilização; Teoria Crítica da Sociedade.

School violence and accountability

ABSTRACT

The purpose of this essay is to delimit some contemporary forms of school violence, analyze the impact they have on the cultural formation of children and young people in the process of schooling, and discuss the implications of their specificities for the accountability of aggressors, the school institution and society. Through the non-systematic allusion to the results of recent research with which the authors collaborated and the review of articles and essays dedicated to the study of this theme, the problem of school violence is articulated in the sphere of accountability. As this is a complex problem that encompasses more dimensions and characteristics than could adequately be considered in a small study such as this, aspects that correspond to delimitations proposed or inspired by thinkers of the first generation of the Frankfurt School, especially by Horkheimer, Adorno and Marcuse, will be prioritized. The Critical Theory of Society seems to us useful for the analysis of important dimensions of the production and reproduction of violence within the school. In this study, in particular, we will



analyze: 1 - forms of school violence; 2 - determinants and impacts of the regression of the individual and its relation with the production of school violence; 3 - expressions of institutional violence: the conformation of the double school hierarchy; 4 – the different levels of production of school violence and accountability.

Keywords: School violence; Accountability; Critical Theory of Society.

Introdução

A delimitação da violência escolar como um tipo específico de violência, composto por algumas formas que apesar dessa especificidade transcendem o âmbito da escola, é uma estratégia analítica necessária para diferenciá-la das demais expressões da violência presentes em nossa sociedade e para o aprofundamento da compreensão sobre aquilo que a propicia, contudo também contém o risco de segmentar a compreensão sobre o problema da violência em geral, pois os determinantes sociais que incidem sobre sua produção remontam à mesma totalidade social opressiva, característica do mundo administrado. Os diferentes âmbitos nos quais se desenvolve - escola, família, trabalho etc. -, assim como as dimensões envolvidas em sua produção - psicológica, institucional e social - são indissociáveis.

Assim como as demais instituições, a escola não possui plena autonomia em relação à sociedade. Como uma instituição da cultura, incumbida por manter e fortalecer a esfera do espírito, carrega consigo a contradição que, conforme observado por Freud (1927/2014) e reiterado por Horkheimer e Adorno (1956/1978), recai sobre essa esfera que, a um só tempo, diz respeito à autoconservação da vida - e subsequente organização da sociedade - e às expressões espirituais elevadas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cultura e civilização não se separam, de modo que também as instituições da cultura não são exclusivamente voltadas para o cultivo do espírito, nem tampouco por ele determinadas, atendem aos interesses materiais e comumente são instadas a atender às demandas que a sociedade lhe dirige, no mais das vezes a partir das forças dominantes. Afirmar a autonomia plena da escola em relação à totalidade, como uma expressão pura do espírito, é tão ideológico quanto reduzi-la a mero aparato das forças materiais. Ciente de que a totalidade se realiza naqueles que internalizaram suas restrições, Adorno (1969/2004, p. 272) a definiu como "la sociedad como cosa en sí, con toda la culpa de la cosificación". Materialização da totalidade, a sociedade medeia a instituição escolar de tal modo que seus objetivos reverberam mais os interesses da organização social, sua racionalidade e necessidade, conforme observado por Durkheim (1922/1965), do que o anseio por elevação espiritual. Embora mediada pela totalidade, a escola influí sobre a possibilidade de perpetuação ou de transformação de suas



bases.

Recai sobre a escola a exigência de que assegure a transmissão da cultura, o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a adaptação ao já estabelecido e sua manutenção, e a formação de uma consciência que permita produzir novos sentidos para a vida social. Sua existência como um âmbito específico decorre do sentido atribuído à formação, portanto ela comporta toda a carga de demandas historicamente dirigidas às crianças e aos jovens em relação à sua contribuição para a manutenção do presente e para a produção do futuro da sociedade. Ainda que a escola não sofra determinação social linear, nem se limite a reproduzir a irracionalidade do todo, sua correspondência dialética com a sociedade revela que a força da totalidade social se constitui e se realiza por meio de cada particular. A escola expressa as mais complexas contradições da civilização.

A violência escolar não pode ser compreendida senão por meio da análise dessas contradições que, dentre outros desdobramentos, alimentam a controvérsia sobre as diferenças entre a violência *na escola* e a violência *da escola*. Conforme a discussão proposta a respeito da relação da instituição escolar com a sociedade, o objeto desta controvérsia se mostra ainda mais sinuoso, pois toda forma de violência deve ser pensada em sua interface com o que ocorre para além dos muros escolares. Em sua análise da pseudoformação, Adorno (1959/1986) indicou que a realidade extra pedagógica não apenas incide sobre o fenômeno, mas o constitui. Em consonância com essa compreensão, Silva (2019) argumentou que “A separação rígida entre a violência na escola e a violência da escola limita a compreensão de que a violência escolar é efeito de fatores associados a diferentes âmbitos da existência: o individual, o institucional e o social” (p. 139). Nesse sentido, tanto a violência que é produzida em outros âmbitos da vida social e invade o cotidiano da escola - crime organizado, atos infracionais, conflitos sociais, étnicos e políticos etc. -, quanto a violência que emana de sua organização ou das relações interpessoais que nela ocorrem, são igualmente mediadas pela sociedade. A violência estrutural do capitalismo e a racionalidade permeada pelo princípio da dominação, por exemplo, afetam a ambas as categorias de violência, independentemente de sua origem.

O que permite diferenciar a violência que ocorre na escola de outras formas de violência social é o fato de ocorrerem no âmbito da escola e nela assumirem configurações específicas. Portanto, compreende-se a violência escolar como o conjunto das formas de violência que ocorrem no âmbito da escola, podendo ser engendradas pela própria instituição ou decorrer de outras esferas da vida social que sobre ela incidem.



1 - Formas da violência escolar

Considerando que o âmbito da escola é repleto de contradições e que a violência nele presente pode ter origem interna ou externa, comprehende-se que um primeiro passo para a responsabilização é delimitar as formas de violência que nele se expressam. Com esse intuito, Crochick (2015) analisou duas formas de violência escolar, o *bullying* e o preconceito, e averiguou se poderiam ser reduzidas a um mesmo fenômeno ou configuravam fenômenos distintos. Como pôde observar, ambas possuem determinantes provenientes das dimensões individual, institucional e social, de modo que também podem afetá-las. Até mesmo o preconceito, que tem forte influência de fatores psicológicos, depende de condições sociais e institucionais favoráveis à sua produção e manifestação. O nível de desenvolvimento psicológico ou de regressão dos indivíduos é um dos aspectos decisivos para a constituição dessas formas de violência. Elas têm relação direta com as condições sociais que favorecem ou impedem a formação do indivíduo e o desenvolvimento de seu psiquismo. Nessa mesma direção, não se pode negligenciar a base institucional a partir da qual a formação do eu ocorre, regride ou é impedida; desde a relação com a família na tenra infância até as relações de produção, a pertença e a exposição a instituições é uma condição constante na vida dos indivíduos. Em razão dessa participação precoce, mas decisiva da família nas primeiras experiências infantis, Freud argumentou que "a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado" (1921/2011, p. 14). O reconhecimento de que essa mediação é uma constante fundamental à formação do eu, permite delimitar esse campo de influência como um campo propriamente institucional. São principalmente as instituições *família* e *escola* que criam essas interações socialmente mediadas.

Caracterizado como uma forma de violência sistemática, que comprehende diversas maneiras de infringir sofrimento físico ou psicológico, intimidar, humilhar e isolar (agressões físicas, verbais e psicológicas), cometida por estudantes geralmente mais velhos ou mais fortes contra estudantes que apresentam dificuldade em se defender (FANTE, 2005; CROCHICK, 2015; CANO-ECHEVERRRI & VARGAS-GONZÁLEZ, 2018), o *bullying* tem se destacado como uma das principais formas de violência escolar. Seu assemelhamento com brincadeiras inoportunas e sua frequente naturalização contribuem para que permaneça sendo uma forma bastante perniciosa de violência escolar. Não somente seu potencial de produção de sofrimento psíquico é extremo, podendo levar a agressões letais e ao suicídio, como sua conversão em *ethos* também é extremamente perniciosa, pois estimula relações



destrutivas, contrárias à convivência pacífica.

Crochík (1995/2006) destacou que o conceito de preconceito possui uma longa história e que seu objeto tem passado por importantes mudanças, tanto no que diz respeito à sua delimitação quanto à constituição do próprio fenômeno. Dentre as variações observáveis em torno da delimitação conceitual, destaca-se a passagem pela identificação do preconceito com a ignorância diante do desconhecido. O pré-conceito e o estereótipo destacam-se, nesse processo, como dois importantes fatores aos quais o preconceito fora reduzido e que ainda são comumente tomados para defini-lo. A origem desses dois fatores parece ser a mesma, mas seu estabelecimento e generalização dependem do modo de organização da sociedade e da cultura, principalmente em relação ao padrão de racionalidade adotado. De modo geral, pode-se dizer que ambos se relacionam com a necessidade primordial de controlar as forças desconhecidas que causam medo, de modo a livrar as pessoas da angústia por ele suscitada. Horkheimer e Adorno (1947/2006) desvelaram o elemento da dominação presente na dialética que acompanha a civilização desde os seus primórdios. Conforme explicitaram, o esclarecimento que possibilitou desenvolver formas complexas do conhecimento, como a ciência e a filosofia, e, com isso, controlar o desconhecido que lhes insuflava medo, também representou a dominação do desconhecido, da natureza que o comportava e de tudo que é, decorre ou lembra a natureza considerada ameaçadora. A imbricação entre o trabalho conceitual e a dominação do objeto é intensa e de difícil superação. Diante dela, a dialética negativa é uma forma de questionar o encarceramento dos sentidos e das possibilidades de vir a ser dos objetos produzida por um trabalho conceitual que fixa o momento da identidade. Os estudos sobre a personalidade autoritária (ADORNO, 1950/2019) contribuíram para caracterizar o preconceito como uma conjunção de fatores psicossociais fortemente articulados com a dimensão ideológica e com a personalidade dos indivíduos. Dentre os elementos provenientes da dimensão social, os estereótipos e os mecanismos empregados em sua propagação se destacam como poderosos mobilizadores de disposições psicológicas associadas à personalidade, sobretudo à fragilidade do eu diante de pessoas ou situações com as quais não se consegue lidar de modo racional, podendo acionar conflitos inconscientes que resultam na dificuldade de estabelecer experiências com pessoas ou situações específicas.

Além do *bullying* e do preconceito, que se destacam por possuírem grande potencial destrutivo e alto risco de propagação, sobretudo, por serem frequentemente aceitos como expressões naturais da convivência e do desenvolvimento humano, embora correspondam a diferentes níveis de regressão psíquica e a modos distintos de agressão nocivos às vítimas e também aos próprios agressores, há outras formas importantes de violência escolar que



não podem ser ignoradas, pois também afetam drasticamente as relações estabelecidas no interior dessa instituição.

2 - Determinantes e impactos da regressão do indivíduo e sua relação com a produção da violência escolar

As possibilidades de efetiva participação das pessoas na organização dos processos sociais que determinam suas condições de vida têm variado bastante nos últimos séculos. No entanto, a despeito da ampla defesa das democracias constitucionais, por parte expressiva das pessoas e das instituições contemporâneas, a direção das mudanças tem sido a do esmagamento do indivíduo pela sociedade cada vez mais administrada. A crença de que a organização da vida, conforme os princípios da racionalidade predominante, por si só assegura a assistência às necessidades básicas de autoconservação e a realização dos potenciais humanos já foi parcialmente experimentada nos Estados Unidos e em países europeus pelas experiências com o *Welfare State*. No entanto, no Brasil, não apenas a não-realização dessa forma supostamente humanizada do capitalismo, mas sobretudo o extenso histórico de violações dos direitos humanos - do genocídio indígena e escravização de povos africanos durante a colonização, passando pelo coronelismo e pela ditadura militar no século XX, até o autoritarismo incrustado nas vias institucionais do Estado e do aparato jurídico - desvelam não só a função ideológica dessa crença em uma racionalidade que absorve os princípios da lógica com o intuito de manter a dominação, tal como já estabelecida pelo *status quo*, como sua irracionalidade no que diz respeito à preservação da vida e à realização dos potenciais humanos.

Como observado por Marcuse (1965/2015) em relação à sociedade americana do pós-guerra, o sistema social capitalista é capaz de manter o funcionamento social e atender com algum sucesso às necessidades básicas de parte da população menos favorecida. Precisamente por meio da eficácia na realização dessas tarefas menores diante de seu potencial destrutivo representa a intensificação do controle social, produzindo acomodação e conformismo. Tal racionalidade atinge os vários âmbitos da existência, afetando, inclusive, as esferas da linguagem, do pensamento e da expressão.

Se, no século XIX, a luta de classes estudada por Marx e Engels (1848/2007) tensionava as relações de produção opressivas, por meio das quais ocorria a exploração do trabalho e se estabelecia os modos regulares de esmagamento do indivíduo em prol da dominação social, produzindo fissuras nas estruturas já cristalizadas do Estado e das



instituições da sociedade burguesa, atualmente, na sociedade administrada, a oposição política está cada vez mais enfraquecida. Os modernos modos de administração e de racionalização das relações produtivas acabaram por intensificar o poder de controle sobre a classe trabalhadora. No mundo administrado, prevalece a crença na necessidade de adaptação a todo custo. Sem uma oposição política esclarecida, até mesmo a educação é aparelhada em prol dos interesses dominantes, limitando-se a formar mão de obra adequada ao “bom” funcionamento social. Com isso, a *Bildung*, a formação cultural que ocorria mediante a apropriação da cultura por uma subjetividade relativamente bem estabelecida, é suplantada pelos princípios que regem a educação para a adaptação, obstando as condições que, conforme Adorno (1959/1986), seriam essenciais para que a formação ocorresse: a experiência e o conceito. Essas condições dizem respeito não somente à escolarização, mas à própria constituição psíquica que a acompanha e a antecede. A regressão a uma pseudocultura, na qual a arte e o pensamento são convertidos em mercadorias alienadas de seus objetivos e expropriados de seu potencial crítico, é acompanhada da regressão do indivíduo.

Para Horkheimer e Adorno (1956/1978), a realização do indivíduo como um ente autoconsciente e capaz de autodeterminação depende do desenvolvimento de uma sociedade que priorize a justiça e a humanidade, de modo que a plena realização do indivíduo autônomo somente será possível em uma sociedade verdadeiramente justa e humana; paradoxalmente “A sociedade que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se agora, ela própria, afastando de si o indivíduo, a quem destronou” (p. 55). Na medida em que as condições sociais objetivas são contrárias à sua realização, os processos psicológicos associados à formação também sofrem importante desarticulação, com prejuízos irreparáveis.

Ao analisar a relação entre sociologia e psicologia, Adorno (1955/2015) considerou a relação epistemológica entre essas ciências parcelares, mas não se restringiu à articulação dos elementos teóricos e metodológicos que as compõem; enfatizou a relação entre seus objetos, o indivíduo e a sociedade. Por meio dessa primazia, pôde observar o maior poder de determinação que a sociedade capitalista tardia adquiriu sobre os indivíduos, impedindo-os de mediar os processos sociais que os opõe. Qualidades como o pensamento crítico e a criatividade, essenciais para uma relação autônoma com o mundo, se tornaram indesejáveis a uma sociedade que quer pessoas capazes de executar, de modo autômato, tarefas complexas, sem refletir criticamente sobre seu sentido.

Para Adorno (1955/2015), a opressão contínua impregna os diversos âmbitos da vida social destruindo a individualidade e impactando a personalidade. As experiências que



asseguravam a delimitação das instâncias psíquicas, outrora compreendidas por Freud (1923/2011) como universais - Id, eu e supereu -, sobretudo os processos identificatórios no interior da família, mas também sua extensão na relação com professores e outras figuras de referência (Adorno, 1965/2000), têm passado por mudanças substanciais em razão do declínio da autoridade paterna e da subsequente redução da mediação que a família e a escola exerciam no processo de constituição do eu. Dentre as instâncias psíquicas descritas por Freud (1923/2011), o eu é a que sofreu os impactos mais significativos. Conforme Adorno (1955/2015), tornou-se muito mais débil do que já fora no século XIX, de modo que suas importantes funções ficaram fortemente comprometidas. A mediação entre os instintos do id e as pressões culturais, introjetadas ou não no supereu - que em muitos casos pouco se desenvolveu ou não se diferenciou - é uma das funções que, quando debilitada, favorece o controle externo das necessidades psicológicas mal elaboradas. Na mesma direção, a percepção da realidade e a formação da consciência social também dependem do desenvolvimento de um eu suficientemente delimitado e diferenciado. Se nem os processos identificatórios experimentados em relação à família nem a relação com modelos sólidos e racionais durante a escolarização têm sido devidamente assegurados, ocorre o que Marcuse (1963/1998) denominou socialização direta:

Verifica-se, paradoxalmente que a liberdade de que desfrutou na família, de onde a autoridade havia largamente desaparecido, é mais um inconveniente que uma benção: o ego, tendo-se desenvolvido sem muita luta, aparece como uma entidade bastante fraca, pouco apropriada a tornar-se um eu com os outros e contra eles, a opor uma resistência eficaz às forças que impõem agora o princípio de realidade e que são extremamente diferentes do pai (e da mãe) - mas também muito diferentes dos modelos fornecidos pelos *mass media*. (pp. 98-99).

Tanto Adorno (1955/2015) quanto Marcuse (1963/1998) indicaram que com o enfraquecimento da instância egóica, histórica e ontogeneticamente regredida, sobressai o ajustamento automático às exigências sociais e, consequentemente, o sacrifício da consciência e da autonomia individuais. Essa forma de estruturação psíquica, incompatível com a formação de sujeitos capazes de se autodeterminarem, corresponde a pessoas incapazes de fazer uso de seu próprio entendimento sem uma direção externa. Marcuse (1963/1988) chegou a afirmar que os princípios fundamentais da psicanálise “se tornaram obsoletos na medida em que seu objeto, o ‘indivíduo’ enquanto encarnação do id, ego e superego, se tornou obsoleto na realidade social” (p. 91).

Em decorrência da intensificação da debilidade do eu e da extrojeção do supereu, cujas funções passaram a ser manipuladas ou exercidas por agentes externos, o comportamento interpessoal, inclusive o de agressão, também mudou. Tornou-se mais



direto e destrutivo, como se observa no *bullying* e nas demais formas de violência que parecem devotadas à destruição da vítima (Crochick, 2019). Para Adorno, essas mudanças significaram um esvaziamento da dimensão psicológica. Esse esvaziamento, contudo, não significa que não se possa mais agir como sujeito em circunstâncias determinadas, mas que a qualidade dessas intervenções depende do nível de autonomia que se adquiriu. O comportamento destrutivo dos nazistas que se valiam do antisemitismo para exercer sua destrutividade, em muitos casos generalizada, era, segundo o entendimento de Horkheimer e Adorno (1947/2006), a própria expressão da falência da subjetividade, uma ação cega e altamente destrutiva: “O comportamento antisemita é desencadeado em situações em que os indivíduos obcecados e privados de sua subjetividade se veem soltos enquanto sujeitos” (141). A base da barbárie protagonizada por eles consiste em um misto de adaptação cega ao existente e de regressão extrema.

Embora a sociedade hodierna conserve inúmeras expressões de repulsa à destrutividade nazifascista e sua própria organização prime pela democracia, resquícios do nazifascismo perduram nas lacunas existentes na organização formal da democracia moderna. Sem indivíduos dotados de potencial para a autonomia, a democracia sucumbe aos interesses daqueles que melhor sabem operar a forma em prol de seus próprios interesses, comumente orientados pelo princípio da dominação. Com isso, não cabe surpresa quanto à escalada, em plena época em que mais se brada em defesa da democracia, de tendências nitidamente fascistas. Essa contradição apoia-se em tendências arraigadas no interior da estrutura social e que se articulam com a aniquilação da individualidade. O fato de haver cada vez mais pessoas sem subjetividade, soltas enquanto sujeitos, atesta o caráter regressivo do mundo administrado que se sustenta precisamente na infiltração do psiquismo individual, tornando-o uma mera extensão do controle social; revela também a qualidade precária desse psiquismo que torna as pessoas autômatos tipificados, aptos a reagir de modo reflexo aos estímulos muito bem planejados pelas agências sociais de controle. Adorno (1955/2015) observou os efeitos deletérios do controle, planejado segundo os princípios da racionalidade instrumental, exercido sobre a irracionalidade socialmente produzida. Para ele, a regressão psíquica das pessoas equivale às exigências da sociedade opressiva, de modo que a cada época a sociedade produz os tipos que lhe são mais convenientes. Dentre os muitos importantes desdobramentos desse processo, pode-se destacar um que tem particular relevância para a discussão sobre a violência escolar: a intensificação do narcisismo e de seus derivativos coletivos. Esse fenômeno condiz com a regressão psíquica observada em muitos processos sociais problemáticos, como o recrudescimento da psicodinâmica das massas em detrimento dos



vínculos identificatórios de caráter formativo e a subsequente intensificação dos processos autoritários de manipulação psicológica das pessoas a partir de suas necessidades. Embora não se restrinja a fatores subjetivos, a ascensão do fascismo beneficia-se amplamente dessa base psicológica.

No que concerne especificamente à violência escolar, Crockick (2019) destacou que a regressão do eu cumpre papel central na psicodinâmica do autor de *bullying*, pois distintamente do preconceituoso, apresenta acentuado nível de regressão, com expressiva vazão de seu narcisismo. A destrutividade indiferenciada do autor de *bullying*, ao se dirigir a qualquer pessoa que não reaja às suas investidas, corresponde a um nível de regressão distinto do que pode ser observado no caso dos preconceituosos, pois estes tenderiam a vincular os seus preconceitos a pessoas pertencentes às minorias políticas, portadoras de características específicas, como a origem étnico-racial, deficiência física ou intelectual e a orientação e identidade sexuais. Dentre os dados relatados por Crockick (2019), somente o narcisismo permitiu distinguir com precisão os praticantes e não praticantes de *bullying*. O tipo de regressão observada no caso do preconceito apresentou maior correlação com o caráter sadomasoquista. Não obstante essa importante diferença, vale ressaltar que quer o narcisismo - também presente no preconceito -, quer o sadomasoquismo, indicam níveis preocupantes de regressão psíquica e parecem confirmar as hipóteses teóricas de Adorno (1955/2015) a respeito do protagonismo do narcisismo como resultado do enfraquecimento do eu.

Para os propósitos deste ensaio, interessa-nos destacar que ocorre regressão psíquica substancial em ambas as formas de violência e que quer a percepção do outro mediante as projeções dos conflitos internos do preconceituoso que o vê como uma ameaça, quer a impossibilidade do autor de *bullying* de estabelecer identificações, indicam psiquismos muito frágeis, próprios de tipos psicológicos convenientes ao funcionamento social opressivo engendrado pelo mundo administrado. Conforme Crockick (2019), a regressão ao narcisismo observada no *bullying* é diferente e mais infantilizada do que a efetuada pelos preconceituosos com caráter predominantemente sadomasoquista, mas, na pesquisa que relatou, também ocorreu em menor proporção na amostra geral. Isso parece significar que a regressão do eu se tornou um traço cultural que revela sua falência quanto a assegurar a formação.

Diante disso, antes mesmo de propormos ações específicas para o enfrentamento dessas formas de violência, cabe indagar sobre o significado da educação e sobre como conduzi-la para a formação de pessoas diferenciadas, dotadas da qualidade distintiva do ser humano: a diferença. Tanto os agressores quanto as vítimas dessas formas de violência,



principalmente do *bullying*, se beneficiariam de um melhor desenvolvimento do próprio eu: tanto para não precisarem se defender por meio da agressão quanto para não tolerarem sofrer violência.

Não obstante a importância desses processos psicológicos na produção da violência escolar, vale ressaltar que, dentre seus determinantes, a própria instituição escolar cumpre um nefasto protagonismo, condizente com a violência da totalidade que a medeia. Ao analisar as organizações sociais como ferramentas instrumentalizadas para a realização de objetivos socialmente determinados, Adorno pontuou que “en la organización las relaciones humanas están mediadas por el objetivo, no son inmediatas. (...) toda organización sería un grupo secundario” (1953/2004, p. 413). Esse apontamento crítico parece reforçar a preocupação do autor com que se estabeleçam claramente os objetivos da escola: “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da educação. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (1965/2000, p. 117). Na medida em que os gestores de políticas públicas de educação ignoram deliberadamente a necessidade de se estabelecer objetivos dignificantes do ser humano, que assegurem o desenvolvimento de suas potencialidades, mas também de sua capacidade de convivência pacífica com o diferenciado, o problema da violência institucional se coloca como central, pois a escola ainda é a instituição que melhor poderia contribuir para a desbarbarização; é assustador quando a violência que deveria combater é engendrada por ela mesma.

3 - Expressões da violência institucional: a conformação da dupla hierarquia escolar

A escola afigura-se como um campo de intensas lutas de representações que podem resultar na perpetuação das relações de poder e dominação vigentes ou propiciar experiências contra-hegemônicas. Nesse sentido, a fim de constituir possibilidades de resistência às pressões sociais, torna-se urgente reconfigurar as relações sociais mediadas por ela. Desse modo, compreender quais processos institucionais favorecem a constituição das expressões singulares de violência na escola é um passo importante para alterar essas relações e mitigar suas expressões: o *bullying*, o preconceito e outras formas de barbárie.

Chama a atenção, no *bullying*, o fato de estar associado às hierarquias escolares e se caracterizar por atos repetitivos no interior da escola. Segundo Crockick e Crockick (2017), no tocante às hierarquias escolares:



Quanto mais o aluno foi indicado por seus pares como autor de agressão, mais foi considerado como pior nas disciplinas de sala de aula, como melhor na hierarquia não oficial (melhor desempenho nas aulas de Educação Física e popularidade), menos indicado como melhor em sala de aula, e menos foi considerado como pior na hierarquia não oficial (p.71).

Esses resultados suscitam indagações a respeito de quais dinâmicas específicas às instituições escolares corroboram a naturalização da agressão e favorecem suas expressões na sala de aula, nas aulas de educação física, no recreio e em outros espaços escolares: quais experiências educacionais materializam as mediações do “espírito objetivo” próprio à organização social hierárquica? Que papel cumprem as autoridades pedagógicas na construção de uma cultura escolar que fortalece e dissemina valores hierárquicos e excludentes?

Nesse sentido, destacam-se algumas configurações específicas da dupla hierarquia escolar.

Elementos constitutivos da hierarquia não-oficial

A principal disciplina responsável pela formação corporal dos estudantes é a Educação Física e, nela, a ideologia esportiva ainda se sobressai em meio às múltiplas experiências corporais voltadas às dimensões estética e lúdica em oposição a do rendimento, notadamente comprometida com o fomento das atividades competitivas, como o esporte, embora nas últimas cinco décadas seu campo tenha se modificado no Brasil, sobretudo, devido às contribuições da antropologia que culminaram na incorporação de uma ampla gama de objetos corporais - vide a perspectiva *Cultura corporal do movimento* (DAOLIO, 1995) -, visando à ampliação de seus objetos de ensino e a incorporação de atividades como o esporte, a dança, a ginástica, o circo, os jogos lúdicos, a pantomima e as lutas.

Na maior parte das aulas de Educação Física nas escolas públicas, os professores priorizam o ensino de modalidades esportivas, ratificando o entendimento de que o esporte é um elemento muito importante que se destaca das expressões simbólicas da cultura corporal. Em um relato de sua pesquisa, Daolio (1994) observou que todos os professores entrevistados reconheceram a importância da formação esportiva e declararam reproduzir esse modelo em suas aulas, de modo que todo o planejamento era voltado para o esporte. Em prescrições oficiais que orientam as práticas pedagógicas, é possível notar elementos que naturalizam a classificação e hierarquização dos estudantes segundo o grau de sua habilidade motora: “ao se organizar uma aula em que o conteúdo gire em torno do voleibol, pode-se dividir a classe em três grupos, tendo como critério o grau de habilidade dos alunos.



Um grupo com os mais hábeis, outro com os médios e outro com os menos hábeis (...)" (Brasil, 1997 p.82).

Os significados que tais procedimentos assumem na organização social e principalmente para os considerados menos hábeis, ou para aqueles que nunca puderam ser o "cabeça de chave" da equipe, não são refletidos nas proposições feitas para os professores, sobretudo para os que atuam no segmento do ensino fundamental II. A naturalização das atitudes discriminatórias de tais procedimentos e o papel que o professor assume como seu mediador não são avaliados. É importante destacar que no contexto da cultura opressiva, a violência constitui o signo da inculcação no indivíduo da alienação social e, na escola, "o agente dessa alienação é a autoridade do professor" (ADORNO, 1965/1995, p.112).

Adorno (1965/1995) ressaltou a necessidade de se constituir uma sociologia política do esporte, tendo em vista a importância que esse objeto cultural passou a ocupar na constituição das relações sociais contemporâneas. Nessa mesma direção, Brohm (1992) e colaboradores da universidade de Nanterre se empenharam em compreender as múltiplas determinações da ideologia esportiva na vida social. Dentre os aspectos investigados por eles, destaca-se a importância dada à pedagogia esportiva nas aulas de Educação Física (ESCRIVA & VAUGRAND, 1996). Segundo Brohm e colaboradores, a hierarquização que toma como base atributos e valores corporais como força muscular, coordenação motora, virilidade e recorde, deve ser superada em prol de uma educação que estirpe de seu horizonte a frieza, a violência e o medo.

A formação de grupos por nível de habilidade também foi problematizada por Vago (1999), Daolio (1994) e Casco (2003). Ela ocorre quando conteúdos constituídos nas aulas de Educação Física escolar se aproximam da aquisição de gestos esportivos. Se a hierarquia não-oficial toma como base a habilidade corporal e se apoia no modelo esportivo, esse ideário remete à figura do campeão esportivo, percebido como a elite dos corpos treinados. Esse ideário já havia sido claramente delineado pelo seu mais famoso reformador, Pierre de Coubertin:

(...) para que cem possam se consagrar à cultura física, é preciso que cinqüenta pratiquem esporte. Para que cinqüenta possam praticar esporte, é preciso que vinte se especializem (em competição). A fim de que vinte se especializem, é preciso que cinco sejam capazes de performances espantosas" (Apud: BROHM, 1992, p.92).

Brohm (1992) considera que o esporte é a "poesia corporal da hierarquia" (p.93), fundamentando-se na hierarquização de performances que são comparáveis à luz de



medidas objetivas, estruturadas sob o modelo competitivo. A pedagogia esportiva se apoia numa pirâmide de conquistas corporais que objetivam, em última análise, a descoberta e o desenvolvimento do talento esportivo, aquele que poderá se tornar capaz de performances extraordinárias. A hierarquia promovida pelo modelo esportivo comprehende não apenas a divisão de grupos por habilidade corporal, mas também a fortuita imagem do garoto pobre que conseguiu ascender socialmente, em virtude de seu talento esportivo. Não isento de ideologia, o modelo esportivo confere alguma mobilidade à estrutura social de classes, ao eleger o talento e o esforço individuais como chaves para ascensão social, constitui uma espécie de hierarquia paralela aparentemente mais flexível que a do mundo do trabalho.

A figura do campeão encarna o ideal esportivo e funciona como o motor do desenvolvimento da técnica esportiva. Apoiada em um sistema objetivo de medidas e treinamentos estandardizados, define a imagem corporal em relação à qual se operam as identificações da massa. Para Lauguillaume (1996), o esporte constitui papel equivalente ao da família e da religião na estruturação do ego e do superego. A respeito dos modelos identificatórios criados pelo *mass-media*, Brohm (1992) sublinhou a importância conferida à imagem corporal: “a sociedade se interioriza, se incrusta nas emoções e movimentos dos indivíduos. Com efeito, pela modificação da consciência do eu muscular que opera a influência da sociedade sobre o indivíduo” (p.262). As transformações dos modelos de identificação fornecem a base estrutural para o fortalecimento do ideal esportivo, concretizado na figura do campeão como substitutivo ao ideal do ego outrora ocupado pela figura paterna. Para Brohm (1992), a identificação não é mais personalizada e mediatizada pela figura paterna, mas por figuras coletivas de autoridade e eficácia (p.346) fornecidas pela indústria cultural.

A repetição dos ritos de classificação e hierarquização próprios da ideologia esportiva, ocupam lugar determinante na construção da hierarquia não-oficial na escola. Combatê-la requer produzir outros modelos corporais e experiências assentadas em atividades que tenham em sua base a dimensão lúdica, que possam favorecer a sensibilidade e a expressão estética, em oposição à comparação de performances corporais, como apregoa o ideário esportivo.

Elementos constitutivos da hierarquia oficial

Na sala de aula, nem sempre o professor está preocupado apenas com as aquisições intelectuais: garantir o controle da classe tende a ser uma ação que ultrapassa as preocupações relativas à aprendizagem de conteúdos escolares. A preparação para a realidade se concretiza em detrimento do processo formativo, o qual, contrariamente ao projeto do esclarecimento - que deveria capacitar os indivíduos para a autonomia e para a



liberdade - sucumbe mediante os constantes processos de exclusão e diferenciação entre os indivíduos na relação pedagógica. Jackson (1990) assinala a importância relegada ao professor no que diz respeito à formação do indivíduo para a adaptação social. Segundo sua análise, os hábitos adquiridos na escola, como a obediência à autoridade, são também estimados em outros espaços sociais, como o espaço do trabalho. Nesse sentido, as relações de poder que se constituem na sala de aula se aproximariam das relações que caracterizam o mundo da fábrica. Assim, a escola cumpriria uma função adaptativa que se inicia nos primeiros anos da vida, no âmbito familiar, mas que para a maioria das pessoas se intensifica com o ingresso na instituição escolar (JACKSON, 1990, p. 73).

A docilidade e a obediência são atributos importantes para a adaptação à vida social. A docilidade pode ser a expressão de respeito e identificação com outro ou a expressão da impotência e da servidão. A obediência tem um papel importante na consolidação de normas que regam o convívio humano, porém é necessária a formação da consciência crítica para que possa pensar se essas refletem os interesses humanos ou são contrárias à vida. A obediência às normas exigidas pelas instituições escolares implica num grau elevado de renúncia de desejos que devem ser abandonados em prol do controle de comportamentos considerados inadequados, que atrapalhariam o bom desenvolvimento do trabalho escolar e a convivência social.

Os professores parecem ser particularmente sensíveis aos signos de inadaptação dos alunos. Traços que expressam certo abandono corporal (má postura na cadeira, por exemplo), desinteresse pelas atividades nas aulas (quando um aluno é flagrado olhando pela janela ao invés de prestar atenção no professor), ou ainda traços de falta de disciplina (como, por exemplo, letra considerada malfeita, cadernos mal preservados), são signos que evocam a natureza não completamente dominada, que cumpre ao professor oprimir e regrar. Mas, como observa Adorno (1965/2000), a natureza negada retorna nas ações “descontroladas” do professor, quando ralha, grita e constrange seus alunos, ao usar expressões de violência irrefletida. Por meio de elogios e depreciações, o professor conduz o espírito para manter-se atento ao caminho que deve ser percorrido ou refutado. Para Adorno (1951/1993), “Quem assume a tarefa de avaliar aptidões enxerga os avaliados, por uma necessidade quase tecnológica, como integrados, cúmplices ou vítimas” (p.115).

Pesquisa realizada por Casco (2007), cujo objetivo foi verificar possíveis relações entre as atitudes do professor e a constituição das relações de poder entre estudantes na sala de aula, encontrou associações significantes entre algumas dimensões. Os resultados obtidos possibilitaram verificar associações instigantes: estudantes que foram mais repreendidos pelos professores, porque não conseguiam realizar a contento suas tarefas



escolares, foram os mesmos que tenderam a ser mais repreendidos pelos seus pares pelo mesmo motivo. Os estudantes mais agredidos fisicamente e verbalmente na sala de aula demonstraram dificuldades de inserção nos grupos de colegas da mesma turma durante o recreio. Alunos elogiados pelos professores preferiram jogos lúdicos e participavam de grupos estáveis, ocupando espaços periféricos da escola. Já os alunos mais agressivos em sala de aula, tenderam, no recreio, a organizarem atividades esportivas marcadas pela virilidade e competitividade na quadra principal da escola. Outro elemento a ser destacado se refere à ênfase quase que exclusiva nas atividades individualizadas na sala de aula. Tal aspecto favorece a construção de uma ambiência competitiva entre o grupo de estudantes.

Os resultados deixam claro algumas das dinâmicas associadas às atitudes do professor em sala de aula e a conformação de relações sociais hierárquicas entre os estudantes na escola. Pode-se afirmar que, ao identificar o estudante desviante, o olhar do professor parece autorizar uma reação mimética nos demais alunos do grupo. As vrias dos colegas e o peso de seu olhar paralisante recaem sobre o estudante faltoso que se encontra sem defesa frente à onipotência da pressão coletiva. São ações irrefletidas que ilustram algumas das formas como se dão as exigências que amalgamam e dão sentido às relações sociais próprias de culturas opressoras. Quando destaca um bom feito, um bom trabalho ou uma boa nota nas avaliações, o professor faz questão de nomear suas qualidades e apontar o responsável pela façanha. O semblante do escolhido pode ganhar uma aura de notabilidade, pode tornar-se um ideal a ser contemplado, almejado. O reforço ao seu valor individual, efetuado pela autoridade professoral, mostra bem quem está do lado do poder e pode desfrutar seus privilégios. Algo distinto acontece com os indivíduos pressionados por portarem sinais que expressam sua má adaptação: eles devem ser rechaçados.

As repetições dessas experiências na sala de aula favorecem a naturalização das relações de poder, hierarquização e dominação entre estudantes. Pode-se afirmar que a escola, por meio da autoridade professoral, entre outros fatores, forja experiências singulares que podem ser reafirmadas e perpetuadas em expressões de violência entre pares. Mesmo que as práticas pedagógicas colocadas em cena na sala de aula pelo professor sejam alicerçadas em diretrizes e normas oficiais que regram seu trabalho, no cotidiano escolar, o professor não deixa de ter alguma margem de autonomia para a organização dos conhecimentos e das estratégias de ensino. No entanto, não é desprezível a força com que os constrangimentos auferidos pela racionalidade que organiza a instituição burocrática afeta a vida escolar dos estudantes, assim como a dos professores.

Adorno (1962/2000) considera que a formação cultural “é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante



esforço espontâneo e interesse (...)" (p.64). Assim, os professores interessados na formação cultural, deveriam ser capazes de expressar uma “disposição aberta”, capazes de “se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um cliché insuportável” (p.64). Nesse sentido, chama à atenção alguns dos resultados da pesquisa de Pacheco et al. (2007). O autor destaca que dentre as experiências escolares bem-sucedidas para a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, as escolas que fomentaram atividades cooperativas, a participação efetiva de todos na elaboração de atividades conjuntas, bem como privilegiaram modelos pedagógicos democráticos, constituíram culturas escolares includentes.

Tais resultados chamam a atenção para as associações existentes entre a adoção de distintos modelos pedagógicos e a construção das hierarquias escolares. Modelos pedagógicos que promovem experiências colaborativas entre estudantes, de orientação democrática, que se distanciam de modelos que fomentam o individualismo e a competição, favorecem a mitigação de tais hierarquias.

4 - Os diferentes níveis de produção da violência escolar e a esfera da responsabilização

Diante dos escombros produzidos pelo nazifascismo europeu da primeira metade do século XX e convicto de que tamanha expressão de barbárie não deveria se repetir, Adorno interpelou seriamente a educação, seu sentido e objetivos, pois percebeu que a bestialidade das pessoas frias e incapazes de amar que realizaram o holocausto não era nem proveniente de uma natureza irremediável nem efeito de um contexto social efêmero, mas sim resultado de um longo processo civilizatório mediado pelo princípio da dominação e, contradiitoriamente, dirigido para a autodestruição. Em consonância com Freud (1930/2010), denunciou o fato de a civilização produzir o anticivilizatório a partir de si mesma e acrescentou algo que, segundo ele, Freud soube, mas não nomeou:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional. (Adorno, 1967/2000, p. 122)

Essa rebelião violenta e irracional contra a civilização encontrou guarida no fascismo,



intensificando-se ao extremo. A tendência autodestrutiva que a moveu constitui-se como um *Zeit Geist* que permeou as subjetividades e tornou as pessoas tão más quanto a realidade social que se impunha a elas, no entanto, emanou da própria organização objetiva da sociedade e se espalhou por meio das instituições que a compõem. Assim como ocorre no caso das formas corriqueiras de violência presentes no cotidiano escolar, não são apenas os agressores principais que por frieza e crueldade se destacam, mas também os agressores passivos, os observadores e as próprias instituições que deram suporte à concretização da barbárie. A claustrofobia mencionada por Adorno é uma reação de desespero diante das redes densamente interconectadas que se estendem por quase todos os âmbitos da vida. O mundo somente se tornou tão amplamente administrado à custa do sacrifício da autonomia individual e essa rede composta por controle racionalizado e manipulação política deliberada não é outra coisa que não as organizações e instituições nas quais as pessoas se formam, trabalham e buscam satisfazer as suas necessidades. Não foi de modo algum por casualidade que Adorno se voltou para a educação, pois as instituições comprometidas com a formação cultural, a família e, sobretudo, a escola, são parte essencial desse processo. Se pessoas monstruosas têm se constituído nesta sociedade, não é a despeito dessas instituições, mas sim por meio delas que isso ocorre. Ao cunhar como um imperativo categórico a exigência de que Auschwitz não se repita, Adorno (1967/2000) chamou a atenção para os processos que levaram ao desenvolvimento de pessoas tão cruéis como os planejadores e manipuladores do holocausto. Com isso, sugeriu uma inflexão em direção ao sujeito: “é preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. (...) É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos...” (p.121).

Como ocorreu no nazismo Alemão, a escolarização não assegurou que pessoas com conhecimentos artísticos e filosóficos considerados elevados aderissem à irracionalidade protagonizada. Nesse sentido, a efetividade da escola como agência capaz de produzir desbarbarização deve ser questionada. Essa questão também deve ser pensada em relação às formas de violência escolar destacadas neste ensaio, o *bullying*, o preconceito e a violência institucional, como a naturalização da conformação da dupla hierarquia escolar, pois afetam sobremaneira o próprio processo de formação psíquica e cultural das crianças e jovens que a frequentam. Para que possam ser combatidas, é preciso que essas formas de violência sejam adequadamente distinguidas e nomeadas, pois é a partir do conhecimento sobre suas bases que se poderá estabelecer modos apropriados de responsabilização.

Embora não possa prescindir do aparato jurídico, que peremptoriamente não está



isento da racionalidade produzida para a organização da sociedade contraditória, a responsabilização não pode ser resumida à esfera judicial, posto que ela comumente se detém na avaliação e julgamento das condutas individuais, sem atingir seriamente nem as instituições nem a sociedade que também participam da produção das condições que favorecem a violência. A rigor, em uma sociedade caracterizada pela exploração do trabalho, a violência adquire um caráter estrutural. A própria humanidade das pessoas lhes é expropriada conjuntamente com a expropriação do produto de seu trabalho (MARX, 1844/2004). Na medida em que somente são reconhecidas por meio de sua função produtiva e avaliadas de acordo com as mercadorias que possuem, a violência exercida sobre elas torna-se parte de sua natureza social. Responsabilizá-las por sucumbir às contradições da vida indigna não parece suficientemente justo. Se a adaptação requer o desenvolvimento de habilidades como a astúcia, a virilidade e a competitividade, também presentes nas formas de violência escolar aqui discutidas, corre-se o risco de se incorrer em mera ideologia ao se responsabilizar as pessoas que sequer estão tendo condições de desenvolver a sua individualidade - e, consequentemente, sua liberdade e responsabilidade efetivas - pelos infortúnios de que participam.

Não obstante as distorções jurídicas que pesam sobre a sociedade capitalista tardia, e consequentemente se revertem na injusta punição dos mais pobres e vulneráveis, a argumentação crítica a respeito do esvaziamento psicológico e do ajustamento a todo custo a um funcionamento social em si mesmo violento não deve indicar a desimplicação dos indivíduos. Se responsabilizar as pessoas como se fossem naturalmente indivíduos autônomos implica em distorção ideológica, deixar de interpelá-los como sujeitos implica em ratificar sua condição heteronômica. A contradição, neste caso, remete à necessidade de reconhecermos os diferentes níveis de responsabilidade e de responsabilização pela violência. Como discutido acima, a produção da violência, mesmo daquelas formas propriamente executadas pelos indivíduos - o *bullying* e o preconceito - compreende o contexto institucional e os determinantes sociais. A sociedade que insiste em um modo de organização das relações de produção desumano, caracterizado por níveis inaceitáveis de desigualdade de renda e de condições de subsistência, no qual apesar do desperdício e da abundância sem precedentes, ainda consente que milhares de pessoas morram de fome diariamente no mundo – até 12 mil, segundo dados da OXFAM (8 de julho de 2020) –, é uma sociedade violenta, que produz e estimula a violência em todos os níveis. Na medida em que, tomada como coisa em si, a sociedade não pode ser devidamente confrontada, torna-se urgente identificar sua culpa e responsabilizá-la por meio das organizações e instituições que compõem e são a expressão concreta da totalidade.



Nesse sentido, cabe, sim, responsabilizar os indivíduos pelas violências que cometem, mas não sem equalizar o peso dessas ações com o da responsabilidade institucional e social. Sobretudo quando se trata de crianças e jovens em processo de formação, a responsabilização deve ser ainda mais ponderada, pois nem mesmo as bases psíquicas da agressão estão decisivamente estabelecidas. Se Adorno (1967/2000) não tinha dúvidas de que, por mais abrangentes que fossem as medidas educacionais, não se poderia evitar o surgimento de assassinos de gabinetes e que, portanto, caberia estudar profundamente o que levou aquelas pessoas que produziram Auschwitz a se tornarem assim, de modo a “em seguida impedir da melhor maneira possível a sua formação, pela transformação das condições para tanto” (p. 131), também reconheceu que a educação poderia ser decisiva em relação à formação daqueles que colaboraram com esse processo como assassinas de si mesmas:

Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviços, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas (...), contra isso é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento. (p. 137-138).

Dado o papel central que a educação pode ter para se evitar a repetição de Auschwitz, a responsabilização da instituição escolar é urgente, pois a cada novo fracasso a respeito desse propósito, que muitas vezes sequer chega a ser formulado como uma meta, a culpa por Auschwitz permanece não reparada. As violências cotidianas que têm lugar no âmbito da escola preparam as pessoas para a barbárie. O preconceito que leva à segregação e o *bullying* que leva à destruição interna do agredido são sempre uma antecipação da violência fascista que aniquila tudo que não condiz com seu programa. Reconhecer, contudo, que nem todos que colaboraram com o nazismo seriam inacessíveis aos efeitos da educação, abre uma possibilidade de interpretar a violência cometida por crianças e jovens em formação, mesmo aquelas caracterizadas pela crueldade do *bullying*, como algo que ainda pode ser modificado pela educação, posto que a personalidade desses jovens ainda não está, como era o caso dos assassinos de gabinete mencionados por Adorno, totalmente consolidada. A responsabilização dessas crianças e jovens deve ser sempre estendida também às instituições familiar e escolar, e ponderada em relação ao impacto da determinação social.

Referências

ADORNO, Theodor W. (1967). Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor



W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. (1967). **Educação e Emancipação**. São Paulo: Ed. Paz e Terra S.A., 2000.

ADORNO, Theodor W. (1951). **Minima Moralia**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.

ADORNO, Theodor. W. (1950). **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Tradução de Virginia Helena Ferreira da Costa. São Paulo: UNESP, 2019.

ADORNO, Theodor W. (1953). Individuo y organización. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I** – Obra completa, 8. Tradução de Agustín González Ruiz. Madrid, España: Akal, 2004, p. 412-426.

ADORNO, Theodor W. (1969). Introducción a la disputa del positivismo en la sociología alemana. In. ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos 1**. Tradução de Agustín González Ruiz. Madri, Espanha: Akal, 2004, p 260-329.

ADORNO, T. W. (1955). Sobre a relação entre sociologia e psicologia. In: ADORNO, Theodor W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: UNESP, 2015, p. 71-135.

ADORNO, Theodor W (1965). Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000, p. 97-117.

ADORNO, Theodor W (1959). Teoría de la seudocultura. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Sociológica**. Tradução de Victor Sánchez de Zavala. Madrid, España: Taurus, 1986, p. 175-199.

BROHM, Jean-Marie. **Sociologie politique du sport**. Nancy: Presses universitaires de Nancy, 1992.

CASCO, Ricardo. **As cicatrizes do corpo: a pedagogia esportiva nas aulas de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003.

CASCO, Ricardo. **Autoridade e Formação: relações sociais na sala de aula e no recreio**. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CANO-ECHEVERRI, Margarita María; VARGAS-GONZALEZ, Jorge Enrique. Actores del acoso escolar. **Revista Médica de Risaralda**, v. 24, n. 1, p. 61-63, jan. 2018. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-06672018000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso 29 Dec 2020.

CROCHICK, José Leon. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642019000100215&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 Dec.2020.



CROCHICK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento - Revista de Educação**, v. 2, n. 3, 2015, p. 29-56.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamim Editorial, 2017.

CROCHÍK, José Leon. (1995). **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3º ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ESCRIVA, Jean-Pierre. et VAUGRAND, Henri. **L'opium sportif. La critique radicale du sport de l'extrême gauche à Quel Corps?** Paris: Espaces et Temps du Sport, L'Harmattan, 1996.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do Corpo Matéria-prima ao Corpo Cidadão. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 15 (2). Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1994.

DURKHEIM, Émile. (1922). **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

FANTE, Cleo. **Fenomeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FREUD, Sigmund. (1927). O futuro de uma ilusão. In: Freud, Sigmund. **Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 231-301.

FREUD, Sigmund. (1930). O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 13-122.

FREUD, Sigmund. (1921). Psicologia das massas e análise do eu. In: FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 13-113.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (1947). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (1956). **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978.

JACKSON, Philip. W. **La vida en las aulas**. La Coruña: Fundación Paidéia & Madrid/ Ediciones Morata, S.L., 1990.

LAGUILLAUMIE, Paul. Pour une critique fondamentale du sport. In: ESCRIVA, Jean-Pierre et VAUGRAND, Henri. **L'opium sportif. La critique radicale du sport de l'extrême gauche à Quel Corps?** Paris: Espaces et Temps du Sport, L'Harmattan, 1996.

MARCUSE, Herbert. (1964). **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade



industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015, p. 92-121.

MARCUSE, Herbert. (1964). A obsolescência da psicanálise. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade** – vol. 2. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 91-111.

MARX, Karl. (1944). **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1948). **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2004. OXFAM BRASIL. (2020, 8 de julho). O Vírus da fome: como o Coronavírus está alimentando a fome em um mundo faminto. *OXFAM Brasil*.

Recuperado de <https://www.oxfam.org.br/especiais/virus-da-fome/>

PACHECO, José; Rósa EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Pedro Fernando da. (2019). Notas sobre a institucionalização da violência na escola: entre o impedimento da formação e a necessidade da produção da consciência.

In: ZANOLLA, S. R. S. Z.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). **Educação contra a violência: pesquisas e análises críticas**. Campinas, SP: Alíne, pp. 137-165.

VAGO, Tarcísio. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S.V. (org), **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro do Esporte, 1999.

Recebido em: 30/12/2020

Aceito em: 12/04/2021