

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Murilo de Camargo Wascheck

CULTURA, PRECONCEITO E INDIVÍDUO: ANÁLISE CRÍTICA DO BULLYING
ESCOLAR

Goiânia

2016

Murilo de Camargo Wascheck

CULTURA, PRECONCEITO E INDIVÍDUO: ANÁLISE CRÍTICA DO BULLYING
ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Rosa da Silva Zanolla.

Goiânia

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Wascheck, Murilo de Camargo
Cultura, Preconceito e Indivíduo: [manuscrito] : Análise Crítica do Bullying Escolar / Murilo de Camargo Wascheck. - 2016.
101 f.

Orientador: Profa. Dra. Sílvia Rosa da Silva Zanolla.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2016.
Bibliografia.

1. Bullying Escolar. 2. Preconceito. 3. Educação. I. Zanolla, Sílvia Rosa da Silva, orient. II. Título.

MURILO DE CAMARGO WASCHECK

**“CULTURA, PRECONCEITO E INDIVÍDUO: ANÁLISE
CRÍTICA DO BULLYING ESCOLAR”**


Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos dois dias do mês de março de 2016, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



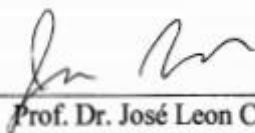
Prof.ª Dr.ª Silvia Rosa da Silva Zanolla – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof.ª Dr.ª Rita Márcia Magalhães Furtado – FE/UFG



Prof.ª Dr.ª Cristiane Souza Borzuk – REJ/UFG



Prof. Dr. José Leon Crochik – USP/SP

DEDICATÓRIA

A dois amores muito antigos:

Rogério Moura e Silva,

Marisa Mello de Lima.

AGRADECIMENTO

Isabel Cristina Carvalho Medeiros Francescantonio,
por aquele convite.

Paulo Roberto Veloso Ventura, pelo exemplo.

Silvia Rosa Silva Zanolla, pela orientação.

EPÍGRAFE

“Diga quem você é, me diga. Me fale sobre a sua estrada, me conte sobre a sua vida. Tira a máscara que cobre o seu rosto, se mostre e eu descubro se eu gosto do seu verdadeiro jeito de ser. Ninguém merece ser só mais um bonitinho, nem transparecer consciente inconsequente, sem se preocupar em ser, adulto ou criança. O importante é ser você, mesmo que seja estranho. Seja você, mesmo que seja bizarro, mesmo que seja, estranho! Seja você, mesmo que seja... Meu cabelo não é igual... A sua roupa não é igual... Ao meu tamanho não é igual... Ao seu caráter não é igual... Não é igual, não é igual, não é igual! *I had enough of it, But I don't care* [Eu tive o suficiente, mas eu não me importo]” – **Pitty, Máscara (2003).**

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais e discute o bullying escolar na perspectiva da teoria crítica frankfurtiana (mais detidamente, na produção de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer). Para tanto, analisamos algumas definições centrais relativas ao bullying escolar e à sociedade, como: preconceito, escola, cultura, mundo do trabalho, indivíduo, violência, narcisismo, estereotipia, ideologia da racionalidade tecnológica, alienação, emancipação, esclarecimento, educação inclusiva, contato e experiência. Do ponto de vista metodológico a natureza desta pesquisa é teórico-bibliográfica. Entre os autores pesquisados, além de Adorno e Horkheimer, destacam-se Karl Marx, Sigmund Freud, Eric J. Hobsbawm, José Leon Crochík, Jurandir Freire Costa. Quanto aos resultados encontrados, estes apontam que, para se estabelecer enfrentamento em relação ao bullying escolar, faz-se necessário reconhecer as contradições presentes nas mediações culturais e institucionais em relação ao sujeito; que o bullying escolar é apenas uma das formas de manifestação de uma violência intensa e tolerada, enraizada pela economia política hegemônica (exploração do trabalho humano, soberania do lucro financeiro, formação para a alienação); e que os determinantes sócio-históricos são insuficientes para a compreensão do bullying escolar e mesmo da cultura: os elementos subjetivos do psiquismo são complementares e essenciais neste processo. De posse desses resultados, conclui-se que, entre as demais instituições, a escola é um espaço essencial para a superação do modelo social opressor vigente; que a emancipação dos sujeitos passa pelo esclarecimento; que, mesmo a violência permeando as relações humanas, naturalizá-la corresponde perpetuar não somente o preconceito, mas também a barbárie; e, finalmente, que a educação inclusiva, quando implementada adequadamente (sem idealizações e devidamente contextualizada), inaugura novos paradigmas capazes de romper, em todos os aspectos, com o modelo social hegemônico, indo além da superação do bullying escolar, mas formando sujeitos verdadeiramente emancipados.

Palavras-chave: Bullying escolar; Preconceito; Educação.

ABSTRACT

This Masters dissertation is bound by the research line Culture and Educational Processes and discusses school bullying in perspective of the Frankfurt School Critic Theory (more specifically in the production of Theodor W. Adorno and Max Horkheimer). Therefore, we analyze some central definitions of school bullying and society, such as prejudice, school, culture, working world, individual, violence, narcissism, stereotyping, ideology of technological rationality, alienation, emancipation, clarification, inclusive education, contact and experience. The methodology used in this research was a bibliographic review. Between authors surveyed, beyond Adorno and Horkheimer, stand out Karl Marx, Sigmund Freud, Eric J. Hobsbawm, Jose Leon Crochik, Jurandir Freire Costa. About the results, they point out that, to establish coping in relation to school bullying, it is necessary to recognize the contradictions in cultural and institutional mediation in relation to the subject; that school bullying is just one of the manifestations of an intense and tolerated violence, rooted by the hegemonic political economy (exploitation of human labor, sovereignty of financial gain, training for the alienation); and that the socio-historical factors are insufficient for understanding of school bullying and even of culture: the subjective elements of the psyche are complementary and essentials in this process. With these results, we conclude that, among other institutions, the school is an essential space to overcome the current oppressive social model; the emancipation of individuals passes through the enlightenment; that even the violence pervading human relationships, naturalizing it corresponds perpetuate not only a prejudice, but also the barbarity; finally, that an inclusive education, when implemented properly (without idealizations and properly contextualized), opens new paradigms able to break in all aspects with the social hegemonic model, going beyond overcoming make school bullying, but forming subjects truly emancipated.

Keywords: School Bullying; Prejudice; Education.

SUMÁRIO

RESUMO	16
ABSTRACT	17
SUMÁRIO.....	18
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – BASES SOCIAIS ESTRUTURANTES DO BULLYING ESCOLAR	15
1.1 Indivíduo e violência: contextualização sócio-histórica face ao mundo do trabalho	20
1.1.1 A necessidade de controle do tempo: a realidade preconcebida	25
1.2 Análise conjuntural: escola e controle social	27
1.3 Violência, cultura e sociedade: aspectos subjetivos	37
CAPÍTULO II – BULLYING ESCOLAR E PRECONCEITO	44
2.1 Elementos constitutivos do bullying escolar: aspectos clínicos	49
2.2 Características psicodinâmicas de sustentação subjetiva do preconceito.....	51
2.2.1 Tipos de personalidade identificados com o preconceito.....	55
2.2.2 Tipos de personalidade com baixa identificação com o preconceito	59
2.3 Cultura e preconceito: mediações sociais e variáveis subjetivas.....	61
2.4 Análise conjuntural: ideologia da racionalidade tecnológica, narcisismo e preconceito ...	69
CAPÍTULO III – O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO BULLYING	76
3.1 As contradições da educação e da escola	78
3.2 Escola, esclarecimento e enfrentamento à violência	81
3.3 Educação inclusiva e enfrentamento aos determinantes do bullying escolar	86
3.3.1 Considerações a respeito do contato e da experiência para o enfrentamento ao bullying escolar	89
3.4 Análise conjuntural: práxis escolar e enfrentamento ao bullying escolar	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa o bullying escolar, definindo-o como uma atitude violenta, sádica e eletiva, determinada pelo preconceito dos agressores. E o que nos move a pesquisar este tema é a concretude do fenômeno e a necessidade de interpretá-lo em perspectiva crítica. Para nós, não há como estabelecer uma postura autônoma no sentido de frear o avanço da violência e da barbárie sem considerar seus constitutivos sociais, culturais e psíquicos. Dessa forma, abordamos os elementos objetivos e subjetivos da cultura, da sociedade, da educação e do indivíduo, recorrendo à teoria crítica frankfurtiana.

Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Walter Benjamin são expoentes daquilo que conhecemos como Escola de Frankfurt. Fundada em 1923 como Instituto para a Pesquisa Social, seu objetivo era rediscutir o marxismo mediante o novo contexto sócio-histórico e político vigente, a partir de experiências como o Stalinismo, Nazismo, Segunda Guerra Mundial e Milagre Econômico. Esses estudos resultaram em vasta produção teórica, que hoje conhecemos como Teoria Crítica da Sociedade (JAY, 2008), cujo ponto de partida foram os estudos de Kant, Marx, Freud, dentre outros, de alguma forma atualizando o conflito dialético permanente estabelecido no pensamento marxiano. Ao considerar que a ordem econômica capitalista burguesa “evoluiu” das relações comerciais à racionalidade (determinante cultural) e que esta racionalidade é marcada pelo comportamento narcísico (determinante individual), é menos um rompimento com a dialética histórico-materialista e mais uma compreensão crítica do mundo que leva em consideração as transformações experimentadas pelo modo de produção industrial capitalista para além do universo objetivo.

Além de Adorno (1903/1969) e Horkheimer (1895-1973), aparecem também como basilares para esta pesquisa obras de autores referenciais para a teoria crítica, como Karl Marx (1818-1883), Sigmund Freud (1856-1939), além de Eric J. Hobsbawm (1917-2012) na discussão do contexto histórico-crítico; José Leon Crochík (1956) na discussão do preconceito e da sociedade na perspectiva da teoria crítica; Jurandir Freire Costa (1944) na discussão da violência em perspectiva psicanalítica. A esses autores associam-se produções acadêmicas contemporâneas relativas ao bullying, à escola, à educação, à violência e à teoria crítica.

Buscamos assim o enfrentamento ao bullying escolar pela compreensão da influência da ideologia da racionalidade tecnológica sobre os mecanismos determinantes nas relações humanas contemporâneas, marcadas pela exploração, objetividade, alienação e narcisismo. Esta combinação de fatores define a atitude preconceituosa que, invariavelmente, justifica a agressão categorizada como bullying escolar. Em sentido convergente, buscamos compreender as contradições¹ existentes na formação e na própria instituição escolar a fim de constituí-la como espaço de resistência às relações objetivadas, espaço de experiências também subjetivas, espaço de esclarecimento para a emancipação dos sujeitos.

Para a discussão sobre o bullying escolar, fez-se necessária a compreensão da violência e da barbárie, das quais o bullying escolar é apenas uma tipificação, especificada em espaço (escolas) e sujeito (alunos). Com a contextualização histórica das sociedades moderna e contemporânea, encontramos as raízes da ideologia liberal burguesa capitalista manifestadas pelas desigualdades econômicas, exploração da mão de obra e acúmulo de capital. De forma direta, estas desigualdades promoveram as condições para que a indústria cultural se estabelecesse pela racionalidade tecnológica. Destarte, o conceito de indústria cultural é essencial à teoria crítica frankfurtiana. Este conceito surgiu pela primeira vez no texto “A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas”, escrito por Adorno e Horkheimer (1947), justamente em substituição à expressão “cultura de massas”. Esse posicionamento conceitual foi definitivo para eliminar confusões semânticas entre as expressões cultura de massas (standardizada e produzida em série para o consumo alienado) e cultura popular (espontânea e permeada de significados ao sujeito, que se reconhece no processo de criação e no produto em si) (ADORNO, 1978; ADORNO, HORKHEIMER, 1985). Notadamente, a ideologia presente no liberalismo econômico e na racionalidade foram mediadoras das condições culturais e individuais para que a indústria cultural, a atitude instrumentalizada, a frieza e o preconceito se estabelecessem como padrões culturais dos séculos XX e XXI.

Mesmo considerando que toda ideologia traz em si alguma racionalidade necessária (HORKHEIMER; ADORNO, 1973), observamos que a racionalidade tecnológica

¹ O diálogo estabelecido entre Adorno e Becker, transcrito no texto “Educação – Para Quê?” (ADORNO, 2003), é esclarecedora ao afirmar que a formação escolar é contraditória na medida em que é indispensável para o esclarecimento emancipatório e autonomia do sujeito e, concomitante, é uma formação que acomoda os sujeitos em papéis sociais típicos da cultura burguesa (considerando suas necessidades de controle, obediência, tempo e etiqueta), comportamentos estes que podem induzir à identificação com o preconceito. Destarte, nem todo esclarecimento conduz o sujeito à heteronomia.

traz consigo, de forma bastante arraigada, um excessivo pragmatismo atitudinal e interpretativo. No caso específico do bullying escolar, estabelecendo interpretações superficiais do mesmo, este se torna confuso e diluído entre outras demandas da administração escolar. Nesse contexto, seu enfrentamento é sempre pontual, como algo que pode ser gerido pela própria escola, principiando na tipificação da agressão e dos sujeitos envolvidos (agressores, vítimas e espectadores), passando às estratégias também pontuais de esclarecimento dos mesmos e seus familiares e, quando possível, acompanhados de algum atendimento multidisciplinar. Via de regra, esta é a interpretação que encontramos em obras razoavelmente difundidas como *Fenômeno Bullying* (FANTE, 2011), *Bullying, Saber Evitar e Como Prevenir* (LOPES NETO, 2011) e *Bullying, Mentis Perigosas nas Escolas* (SILVA, 2010).

Por outro lado, nossa análise parte de um entendimento amplo e cultural acerca das possibilidades de compreensão do bullying escolar, tanto em seus determinantes causais quanto em suas possibilidades de enfrentamento. Ratificados por Adorno (2003), Crochík (2011) e Costa (1986), afirmamos que não há como compreender o bullying escolar de forma dissociada do enfrentamento à barbárie, violência, frieza e preconceito.

Do ponto de vista sócio-histórico, pode-se identificar a violência contemporânea como se iniciando em meados do século XIX, com as Revoluções Francesa e Industrial, de 1789 e 1848, respectivamente. Os mecanismos de controle social se aperfeiçoaram e a contradição do progresso apresenta-se ora como avanço, ora como atraso. O trabalho deixa de ser uma atividade essencialmente libertadora para aprisionar o homem à máquina. O ócio passa à condição de tempo livre administrado e a condição humana potencialmente livre à condição de alienada (MARX, 1989).

Este é o ponto em que a humanidade passa a se sentir enclausurada, continuamente vigiada, e os desarranjos do aparelho psíquico humano tentam se ajustar ao que lhes é imposto, ainda que, de alguma forma, ressentidos. O mal-estar da cultura (FREUD, 2010) abre caminho para a barbárie tolerada (ADORNO, 2003) por sujeitos absolutamente subjogados à primazia do objeto: “a crua confrontação de sujeito e objeto no realismo ingênuo é, sem dúvida, historicamente necessária, e nenhum ato de vontade pode eliminá-la. Mas é, ao mesmo tempo, produto de uma falsa abstração e já constitui em elemento de coisificação” (ADORNO, 1995, p. 187). Entre aquilo que é universal e particular está reconhecida a tensão permanente entre ambos, para além da ideia de sobreposição. Ao sujeito coisificado, a cultura

passa a ser explicada, ou a ter sentido exclusivamente por si mesma. Os fatos, por mais bárbaros que sejam, são interpretados como normais, *sine que non*, para que o mundo simplesmente exista. Nesta condição, ser torna-se amargurante.

Os estudos psicanalíticos de Freud são, portanto, fundamentais para a compreensão da violência cotidiana. Sendo assim, Costa (1986) determina que a violência é uma atitude racional e desejada, desencadeada por algum desequilíbrio do aparelho psíquico influenciado pela cultura.

Também Adorno (2003), ao discutir a relação indivíduo e sociedade, não deixou de considerar que os elementos da psique podem determinar o comportamento humano agressivo na medida em que o aparelho psíquico estabelece mediações diretas e ininterruptas com os determinantes culturais. A necessidade de atender aos valores sociais e o desejo de ser aceito por uma sociedade de hábitos e sujeitos homogeneizados geram conflitos psíquicos que, no limite da formação, podem levar à deformação.

Aos “desprovidos de consciência crítica e autocrítica”, Adorno (2003) apresenta a necessidade de inflexão em direção ao sujeito, promovendo algum tipo de contato entre a racionalidade do objeto com as subjetividades psíquicas. Os caminhos apontados por Adorno (1995, p. 121) passam pela escola e por um modelo de “educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, reconhecendo naquele espaço as contradições do esclarecimento: embora a escola contemporânea faça parte da engrenagem do progresso material que coisifica os sujeitos, em outra frente de análise ela é indispensável para a superação da condição de alienação, imprimindo o esclarecimento para a emancipação (GUIMARÃES, 2012a).

Nesse sentido, a escola tradicional pouco tem respondido às necessidades emancipatórias dos sujeitos:

O papel da escola, em que pese que sua função primeira seja ensinar, transcende o ensino, pois, para além deste, a função formadora é o vínculo mais direto com a sociedade, contribuindo de maneira ímpar com os modos de difusão cultural [...]. A escola é um caminho necessário, imprescindível para a conquista da autonomia do sujeito e da sociedade e esta deve ser coerente com seus fins e princípios. Entendemos assim que é preciso aprofundar a busca do sentido, a força do conceito da escola junto à sociedade. (FURTADO, 2012, p. 224)

Reconhecer o caráter contraditório do esclarecimento não impediu Adorno de apontá-lo como instrumento de desbarbarização da sociedade (não no sentido de tornar os

homens dóceis e passivos, mas de torná-los conscientes das contradições presentes na cultura e aptos à experiência). Em *Dialética do Esclarecimento* (1985), e muito especificamente em *Educação e Emancipação* (2003), Adorno aponta para a necessidade de se conhecer os mecanismos evidentes e subliminares da atitude violenta como condição essencial para que se estabeleça uma consciência cultural voltada para a resistência. O esclarecimento – contraditório e racional – passa pela escola e deve ser tomado em todas as demais instituições sociais (ADORNO, 2003).

De certa forma, “se a cultura reflete a educação de um povo, pressuposto aceito em nossa abordagem, então a agressividade permeia não apenas atos violentos como também consubstancia atitudes consideradas aceitáveis socialmente” (ZANOLLA, 2010, p. 119). A condição autônoma e emancipada dos indivíduos abrirá espaço justamente para a percepção crítica da densa trama social constituída pelo preconceito, pela ideologia racional-tecnológica e pela violência que acaba por definir os diferentes traços de personalidades identificadas e não identificadas com o bullying escolar. Em sentido de resistência e enfrentamento a este quadro, apontamos para a necessidade de se difundir valores democráticos no cotidiano da escola; a superação processual do modelo escolar meramente conteudista por um tipo de formação no qual os conteúdos permitam e propiciem a crítica para a dúvida e o questionamento; o oferecimento de condições materiais adequadas para que os professores sejam capacitados e reconhecidos em sua atitude formativa; o protagonismo da escola pública gratuita, laica e de qualidade e, finalmente, para a educação inclusiva. Esses apontamentos, em conjunto, ainda que considerando suas limitações e contradições, são um caminho possível, uma via concreta para que a escola assuma de fato o compromisso de resistir e enfrentar o bullying escolar para além de “formar” o aluno.

Em relação ao caráter democrático da escola, reforçamo-lo não a partir de princípios liberais, como os estabelecidos a partir de Dewey (1979). Em sentido diverso consideramos, a partir de Adorno (2003), as contradições que podem levar às possibilidades e impossibilidades do papel da escola. Assim, podemos tanto reconhecer a relevância do papel de autoridade do professor nas mediações escolares (de ensino e de aprendizagem) quanto o fato de que, ainda que a escola garanta a participação massiva dos alunos em seus processos eletivos, isso não garante a formação política e emancipatória. Em perspectiva crítica, a formação para a democracia é aquela que garante esclarecimento para a participação social e coletiva, crítica e autocrítica (ADORNO E HORKHEIMER, 1985).

No que se refere à estrutura textual, este estudo apresenta-se com três capítulos. No Capítulo I, abordamos as bases sociais que medeiam a manifestação do bullying escolar. Apresentamos e discutimos, em perspectivas crítica e sócio-histórica, como o indivíduo e a violência estão mediados pelas relações de trabalho capitalistas, desde o século XV e, de maneira mais detida, nos séculos XVII em diante. Localizamos a necessidade de controle social do tempo e o quanto este controle exerce papel opressor sobre o trabalhador, as instituições e a própria sociedade. Em seguida, estabelecemos uma análise conjuntural da escola, de como esta instituição se estabelece como uma eficiente instância de controle social hegemônico, de formação e deformação. Na sequência, abordamos os aspectos sociais subjetivos da violência, mais localizados no sujeito que na cultura, de forma a dialogar com os aspectos objetivos apresentados.

Já no Capítulo II, apresentamos o objetivo central da nossa pesquisa: o bullying escolar e sua relação com seu determinante direto: o preconceito. Buscamos estabelecer assim a contradição entre as abordagens pragmáticas e críticas que tratam do bullying no sentido de garantir uma interpretação coerente e ampliada deste fenômeno. Destacamos ainda as características das personalidades identificadas e não identificadas com o preconceito; trazemos a análise conjuntural que discute o enraizamento sociológico da ideologia da racionalidade tecnológica e suas implicações negativas que contribuem para o desenvolvimento das atitudes narcísicas e preconceituosas que marcam o bullying escolar.

Tendo contextualizado sócio-historicamente o bullying escolar, estabelecendo diálogos entre seus aspectos psíquicos e sociais, além de conceituá-lo e definir seus atores, no Capítulo III destacamos o papel da escola no enfrentamento e na resistência ao bullying escolar. Contemplamos as contradições do papel formativo e deformativo da escola, destacando as possibilidades de sua mediação emancipatória. Em seguida, trazemos justamente, em perspectiva emancipatória, a educação inclusiva como possibilidade viável para que a escola se posicione, verdadeiramente e em completude, contra os determinantes da ideologia da racionalidade tecnológica. Nesta unidade, nossa análise conjuntural discute, pois, o cotidiano da práxis escolar, pontuando problemas cotidianos e apontando soluções possíveis.

CAPÍTULO I – BASES SOCIAIS ESTRUTURANTES DO BULLYING ESCOLAR

Ao tratar do bullying escolar, esta pesquisa afirma o papel preponderante da escola para a constituição do cidadão crítico e autônomo, capaz de identificar elementos causais da violência (como os tabus e os preconceitos) e de resistir à condição da heteronomia. Tomamos aqui as definições de tabu e heteronomia estabelecidas por Adorno, a partir de Freud e Kant, respectivamente. Tabus são “preconceitos psicológicos e sociais”, capazes de transformar as idealizações (representações “inconscientes ou pré-conscientes”) em representações “reais” (ADORNO, 1995, p. 84-85). Essas idealizações podem se referir a pessoas, objetos ou situações. Já o conceito de heteronomia está em oposição à ideia de autonomia (condição própria dos sujeitos emancipados). Nesta mesma obra, *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*, ao discutir o tempo livre (e posicionando-o frente ao trabalho e à indústria cultural), Adorno retoma Kant para definir como heterônomo aquele sujeito que não é mais autônomo sequer em relação aos seus desejos, totalmente moldado às necessidades de consumo e de uso do tempo impostos pela ideologia hegemônica.

Destarte, indústria cultural e ideologia, como definição, equivalem-se (ADORNO, HORKHEIMER, 1985). A primeira trata de reduzir o esclarecimento à condição de necessidades de consumo e estas à condição de ideologia universal. “O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada” (*Ibidem*, p. 15). A indústria cultural implica em produção em série e padronização das necessidades em níveis universais. Ela se utiliza do progresso tecnológico para se tornar ideologia social, tornando-se capaz de reproduzir até mesmo aquilo que é abstrato ou natural; cuidando de formalizar a razão em níveis extremos, para que esta seja, por si mesma, a própria expressão intelectual e, desta forma, “o pensamento é negado pelos próprios dominadores como mera ideologia” (*Ibidem*, p. 42).

Ainda que considerando o caráter contraditório da escola e os limites do seu papel formativo, destacamos a sua relevância para a constituição da subjetividade do indivíduo, com contornos de formação psíquica e do espírito filosófico (ADORNO, 2003), acompanhando a objetividade dos elementos da cultura. A escola pode se estabelecer como um espaço de enfrentamento à barbárie, qual seja, aquele “impulso de destruição” da civilização (*Ibidem*, p. 155). Mesmo que na atualidade a humanidade experimente seu mais

alto grau de desenvolvimento tecnológico e conheça as atrocidades das guerras, as pessoas se afastam daquilo que é verdadeiramente civilizado.

Como estão na própria civilização a origem e a força progressiva do que é anticivilizatório, os elementos de combate à barbárie, que tratamos neste estudo, estão na ressignificação dos elementos constitutivos da própria civilização. Dito com outros termos, segundo Adorno (2003), este tipo de estudo é “perturbador” na medida em que está em oposição à violência cultural e ao aparato ideológico político-econômico vigente que é, em verdade, o “conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo” (ADORNO, 2003, p.133). Nossa análise intenciona a ressignificação do mundo tomado pela racionalidade, fenômeno que nos permite dizer que a própria racionalidade se equivale à ideia de mundo. Ainda que a racionalidade do mundo contemporâneo tenha se transformado em ideologia – basta observar que tudo deve ter um sentido, uma explicação “racional” – nosso objetivo é questionar, desnaturalizar a violência como algo próprio deste mundo ou dotado de sentido, ainda que racional.

No enfrentamento e resistência à barbárie que já se instala entre nós, é indispensável que a questão central a ser tratada pela educação seja, justamente, a desbarbarização da trama social (em termos objetivos e subjetivos). Como a sociedade se apresenta contraditória, em perspectiva histórico-crítica, reconhecemos na educação formal a possibilidade emancipatória e a perspectiva do esclarecimento para a autonomia. Entretanto, é necessário que reconheçamos que, historicamente, a escola contribuiu também para a deformação do ser humano em sua relação com aquilo que é essencialmente civilizado. Esta escola de formação deformadora está atrelada a modelos ou concepções pedagógicas instrumentalizadas, pragmáticas, idealizadas; é focada essencialmente na formação para o mercado de trabalho, determinando que as pessoas devam “assumir compromissos, ou que tenham que se adaptar ao sistema dominante” (ADORNO, 2003, p. 156). De maneira bastante ampliada – para além da escola, unicamente – o pensamento adorniano nos apresenta ao fato de que ainda que as instituições representem de alguma forma a própria sociedade em si, elas, contraditoriamente, vêm perdendo sua capacidade socializadora e de formação dos sujeitos.

Quando o pensamento sobre o caráter e a natureza da sociedade perde de vista a tensão entre as instituições e a vida, e procura resolver o social no natural, não orienta um impulso de libertação no que diz respeito à pressão das instituições, mas, pelo contrário, corrobora uma segunda mitologia, a ilusão idealizada de qualidades primitivas que se referia, na verdade, ao que surge através das instituições. (ADORNO, 1973, p. 32)

Dessa forma, observamos que família, igreja, escola etc estão subsumidas em relação ao papel formativo da indústria cultural, que comparece de forma decisiva nas relações humanas mais diretas que a própria mediação sujeito e instituições. Objetivamente, a escola está reproduzindo o modelo político-econômico determinado pelo capital industrial e financeiro² e difundindo seus valores em padrões de comportamento humano adequados, ideologicamente entendidos como de pró-atividade, adaptabilidade, obediência, dedicação e competitividade. Isso se reproduz como desdobramentos de atitudes bárbaras – como a frieza e a agressão “justificada” e direcionada àqueles que, de alguma forma, representem ideais que não os de função e rendimento – induzindo, em larga medida, à atitude preconceituosa do bullying escolar.

Esta retórica é própria de comportamentos heterônomos e pontua o preconceito, pois está presa ao que é quantificável, transformando pessoas em números e fatos sociais em gráficos; e os números escondem sujeitos, relações humanas e histórias. Por esse prisma, em larga medida e curto espaço de tempo, fatos inaceitáveis, como a barbárie e o genocídio, tornam-se fenômenos aceitáveis e próprios da civilização, quando apenas quantificados. Suas motivações, por mais injustificáveis que sejam, tornaram-se compreensíveis. Os elementos objetivos da cultura (políticos e econômicos), desprovidos da crítica, eliminaram os elementos subjetivos (ligados ao sujeito, sua sensibilidade, crenças, valores). A frieza dos gráficos elaborados para demonstrar a violência urbana, por exemplo, tende a naturalizar o preconceito que vitima os jovens negros do sexo masculino das periferias brasileiras. No campo da individualidade, os sujeitos tornam-se desprovidos de consciência. A indústria cultural leva os indivíduos a pensarem-se livres e singulares ao mesmo tempo em que impossibilita esse contato, visto que não existem condições de singularidade e de liberdade naquilo que é mercadoria previamente dada. Para a ideologia dominante, basta aos homens a pseudoconsciência formativa, absolutamente integrada à sociedade do consumo, e que reduz a formação em conformação: para se sentir livre é indispensável ser integrado, e só os iguais se integram (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

A condição onipresente da pseudoformação torna o sujeito conformado frente às condições de não-liberdade, onde não há espaço ou “razão” para a aceitação das diferenças,

² “O capital financeiro tem duas características centrais: a primeira é que é formado pela estreita integração do capital de financiamento, nas mãos dos bancos, com o capital industrial [...] a maneira específica pela qual os dois tipos de capital se integram que distingue o capital financeiro, e a sua essência está no desaparecimento da distância que existia no seu relacionamento”. (BOTTOMORE, 2001, p. 84)

ao que podemos nominar como preconceito e intolerância. Abre-se espaço para a violência “justificada” em níveis de pseudoconsciência. Dessa maneira, afirmamos que a violência permeia, direta ou indiretamente, a vida de cada cidadão e de cada instituição. Segundo Costa (1986, p. 9), é possível “constatar que a violência invadiu todas as áreas da vida de relação do indivíduo: a relação com o mundo das coisas, com o mundo das pessoas, com seu corpo e sua mente”. Como ponto de partida, observamos como alguns tópicos fundantes da teoria freudiana apresentam a violência como “fato inaugural ou essencial do psiquismo” (COSTA, 1986, p. 15), vinculado à agressividade que é inerente à constituição humana, porém, sem desligá-la dos elementos próprios da cultura. Ainda segundo Costa (1986), existem marcadores de violência: 1) na teoria do trauma infantil – pela imposição de uma excitação sexual dotada de significado cultural superior à capacidade de interpretação da criança; 2) na pulsão de morte – pelo instinto destrutivo natural do homem, dotado de justificativas vis ou nobres, segundo parâmetros culturais; 3) na ideia de totem e tabu – pela ideia de que os homens se mantêm unidos tanto pela ação coercitiva quanto pelas identificações, passando do emprego agressivo e instintivo para o emprego racional e civilizado da violência (ideais de justiça, direito e lei).

Em termos da teoria crítica adorniana, discutir cultura e violência implica reconhecer as contradições presentes no progresso da humanidade e, talvez, de forma mais evidente, presentes no avanço da sociedade moderna à sociedade contemporânea. Para Adorno (2003), é imperativo “elaborar o passado” em termos emancipatórios, identificando quando a cultura passa à condição reflexa da ideologia político-econômica hegemônica. Há que reconhecer que a organização eminentemente urbana da sociedade global contemporânea é fruto das transformações políticas e econômicas ocorridas na Europa entre os anos de 1789 e 1848, com as revoluções Francesa e Industrial, sendo esta última na Inglaterra.

Essa dupla revolução definiu o aparato ideológico que transformou as relações humanas – em dimensões planetárias – daí em diante, estabelecendo-se o padrão de sociedade industrial capitalista e liberal-burguesa (HOBSBAWM, 2015). A abertura e a expansão de fábricas e complexos industriais – além das empresas a elas associadas, como as responsáveis pelo transporte, distribuição e comercialização das mercadorias – preservam como característica secular o fato de se darem a partir dos centros urbanos dotados de mão de obra disponível, mercado consumidor amplo e que apresentem políticas setoriais de incentivos fiscais variados. Essa teia social urbana torna evidentes as questões do progresso e da violência, na medida em que a primeira intensifica a segunda (*Ibidem*, 2015).

Se considerarmos que em sociedades de organização diversa desta, onde hierarquia social, formação religiosa, educação familiar e escolar, mesmo que marcadas por ritos de passagem ou castigos físicos, nem todas as vítimas de violência tornaram-se adultos violentos ou adoecidos. E isso nos leva a considerar a medida contraditória do ideal civilizatório do século XIX (COSTA, 1986). Ratifica-se a tese adorniana – explorada em *Educação e Emancipação* (2003) e *Dialética do Esclarecimento* (1985) – de que o progresso material desumanizou os homens, além de instaurar padrões sofisticados de barbárie. Esse esclarecimento é importante para nos conscientizarmos da trama cultural-psíquica que constitui os indivíduos em sociedade.

Segundo Costa (1986), essencialmente no espaço urbano, determinadas “categorias” de violência evidenciaram-se, tais como violência racial, de gênero, infanto-juvenil, religiosa, laboral, policial, ao meio ambiente, no trânsito, esportiva, contra o patrimônio, escolar, dentre outras. Se por um lado o processo de tipificação da violência contribuiu para dar voz às minorias discriminadas (negros e homossexuais, por exemplo), por outro, ele esconde a condição humana estereotipada³, tomando o sujeito a partir do objeto alienante.

Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento. É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o *psêvdos* (a falsidade) da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda, e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideologia, exatamente na sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação. (ADORNO, 1995, p. 183)

A segmentação em categorias nasce da “necessidade” de compartimentalizar as pessoas como os objetos. A distinção de diferentes tipos humanos é tão excludente que exige, para fins de convívio social, leis diferentes que garantam direitos gerais. No limite, ao criarmos categorias de análises simplistas (essencialmente pelo caráter biológico dos sujeitos envolvidos ou pela determinação de espaço físico onde se dá o fato violento), estamos encobrendo as causas essenciais do comportamento violento, radicadas no preconceito e na alienação do sujeito (COSTA, 1986).

³ Para a psicanálise, a estereotipia corresponde a uma percepção rígida e simplista, determinada por modelos prévios de aceitação ou negação de alguns tipos de indivíduos. A sociedade contemporânea estimula tanto a percepção quanto o comportamento estereotipado, visto que a cultura tem padrões de comportamento aceitos e pré-definidos (MRECH, 2001). Sem dúvida, na medida em que a estereotipia tipifica as pessoas, ela é uma atitude identificada ao preconceito.

A objetividade das variáveis incontroláveis – o determinante genético, por exemplo – é insuficiente para justificar, por si mesma, um quadro social de barbárie ou mesmo de indiferença à violência. Crer que o preconceito racial ou o de gênero, por exemplo, tenham raízes biológicas e não culturais é um exercício de irracionalidade absurda. Destarte, podemos afirmar que, em relação aos atores da violência social e escolar, sejam eles agressores ou espectadores, reconhecemos que suas atitudes estão delineadas, além do contexto social, por questões de cunho psicológico, como o impulso à destruição, originadas justamente nos determinantes culturais, na pressão e na opressão do modo de vida contemporâneo (ADORNO, 2003).

Este estudo, focado na análise do bullying escolar, remete às contradições próprias da formação do sujeito, visando ao enfrentamento das condicionantes da alienação que alimentam a identificação com a barbárie. Este é, pois, o percurso revelado na trama social em que a escola está inserida histórica e culturalmente.

1.1 Indivíduo e violência: contextualização sócio-histórica face ao mundo do trabalho

Para discutirmos o bullying escolar em perspectiva crítica, é indispensável que se estabeleça a compreensão ampliada do fenômeno da violência em termos sócio-históricos. Como nos apresenta Hobsbawm (2015), na sociedade moderna foram forjados os modelos de cultura e educação ainda vigentes, atrelados à ideologia capitalista hegemônica: marcadamente instrumentalizada e justificante das relações humanas de exploração da mão de obra no mundo do trabalho.

Ainda na sociedade tripartite da Idade Média, formada pelos *bellatores*, *oratores* e *laboratores*, “o trabalho como o conhecemos hoje, quase uma devoção, já foi definido como atividade de gente de menor valor” (GUIMARÃES, 2012b, p. 109). Os sujeitos dotados de status social eram os que se ocupavam da imposição da ordem e da proteção dos bens (*bellatores*) e os que se ocupavam da purificação dos corpos e do uso da “palavra” (os *oratores*).

Os *laboratores*, estrato social formado por aqueles que produziam as “especiarias” (armas, móveis, tecidos, calçados, joias) e também pelos mercadores e comerciantes, percebendo a necessidade de preservação material se organizaram em burgos que, aos poucos, se tornariam centros de progresso e força econômica, política e religiosa. As

mudanças nas relações sociais eram evidentes e rápidas. As ocupações (ferreiros, marceneiros, tecelões) se especializavam desvinculadas da terra. O trabalho era uma extensão das possibilidades do corpo e o produto deste trabalho podia ser adquirido e acumulado (GUIMARÃES, 2012b).

A maioria da população, formada pelos servos, estava direta e subordinadamente ligada aos senhores, que passaram a controlar seu tempo e seus corpos. O gestual, o trabalho, a arte (equivalente ao lazer), a sexualidade e mesmo as mulheres estavam subordinados a um rigoroso controle social. Assim, desde a remota organização das relações sociais de trabalho na Idade Média, “o trabalho para o homem moderno nasce também como prisão, agonia, dor. Para aliviar o sofrimento, algumas mercadorias, tornadas fetiche⁴, passaram a representar alívio” (GUIMARÃES, 2012b, p. 112). Violentado pela própria condição de mão de obra explorada, na busca de algum ‘alívio’, o trabalhador busca a mais valiosa das mercadorias, o dinheiro. Sem obter o controle dos meios de produção para explorar o “Estado” ou a mão de obra, ao trabalhador coube mercantilizar a própria força de trabalho. Com efeito, “o tempo tornou-se uma coisa que não se pode perder, pois perdê-lo é perder dinheiro e, por decorrência, a condição da felicidade, *fetichizada* entre as mercadorias” (GUIMARÃES, 2012b, p. 113).

Entretanto, as experiências de violência tipicamente contemporâneas emergem como um problema concreto desde meados do século XIX (HOBSBAWM, 2015). França e Inglaterra, ao seu modo e tempo, estabeleceram condições históricas e sociais para que ali se dessem transformações radicais, de proporções seculares e planetárias. Assim as revoluções Francesa e Industrial determinaram um novo modelo de desenvolvimento e organização da sociedade. O pensamento liberal burguês⁵ passa então a determinar todas as relações sociais e de poder. A dupla revolução de 1789-1848

⁴ Ao definir os conceitos de “fetichismo” e de “fetichismo da mercadoria”, Bottomore (2011, p. 242-243) afirma que “Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. [...] Assim, as propriedades conferidas aos objetos do processo econômico, verdadeiras forças que sujeitam as pessoas ao domínio deste processo, são como que uma espécie de máscara para as relações sociais peculiares ao capitalismo”.

⁵ O pensamento liberal burguês desenvolve-se com as Revoluções Francesa e Inglesa, a partir do ideário de que todos são livres e iguais perante a lei, trazendo consigo as noções de nação e de cidadania. Acima de tudo, o ideário liberal burguês se interessa pela liberdade da economia em relação ao controle do Estado, pelo empreendedorismo e pelo mérito (HOBSBAWM, 2015). Adam Smith e David Ricardo talvez sejam os maiores expoentes do pensamento liberal burguês.

Foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade “*burguesa liberal*”; [...] é essencialmente um levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo. (HOBSBAWM, 2015, p. 20)

Os três estratos sociais existentes no período pré-revolução – aristocracia, classe média e campesinato – continuaram a existir no período pós-revolução, sendo apenas redistribuídos. O poder da velha aristocracia europeia (monarquias, nobreza e clero) foi paulatinamente substituído pelo poder dos proprietários de terra e dos capitalistas financeiros; a classe média permaneceu como tal, sob o manto da utopia burguesa (merecimento, empreendedorismo, talento); e a classe baixa, formada por camponeses, trabalhadores artífices e domésticos, passa a ser formada pela classe trabalhadora assalariada (HOBSBAWM, 2015). Apenas no campo do discurso, a dupla revolução se propôs a superar a situação de opressão dos mais pobres. A utopia da “revolução”, da integração pela inclusão no mercado de trabalho e no mercado consumidor, durou muito pouco.

Esta situação foi mais grave para os pobres que, além de desprovidos de recursos, foram direcionados para novas necessidades de consumo, determinadas pela produção em série e pelas técnicas de marketing nascentes (neste sentido, o pioneirismo francês é percebido no cunho de palavras como jornalismo, publicidade, reclame, anúncio) (HOBSBAWM, 2015). Ante a nova ordem de consumo, os jornalistas independentes e os analistas da economia política imprimiam certeza intelectual, com suas proposições dogmáticas a respeito do liberalismo burguês. Por outro lado, a religião, especialmente o protestantismo independente, “deu-lhe [ao empregador-explorador] a certeza espiritual”, amparada numa seletiva ideia de justiça de Deus (*Ibidem*, p. 293).

Dessa forma, constatamos que, a partir da dupla revolução liberal burguesa, o indivíduo passou a ser reconhecido pelo Estado como cidadão, no sentido político de servir à nação; e, essencialmente, como força de trabalho e de consumo. Todos, enfim, deveriam servir ao progresso (HOBSBAWM, 2015). O que há de violento nessa constatação é o fato de que o indivíduo não é reconhecido culturalmente como sujeito, estando, pois, categoricamente reduzido à condição de força de trabalho. A dignidade humana passa a ser dada pelo trabalho e quanto a isso não há escolha, pois já não é humano, e produtor. E como tal, pela lógica liberal burguesa do acúmulo de capital a partir da exploração da mão de obra humana, o

trabalhador é violentado em sua condição humana, passando a uma condição equivalente à máquina e representado por números e produtividade.

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a *objectivação* do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua *objectivação*. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como *desrealização* do trabalhador, a *objectivação* como *perda e servidão do objecto*, a apropriação como alienação. (MARX, 1989, p. 159; grifos do autor)

O trabalho alienado definido pela economia política, de Marx, é condição do sistema capitalista, visto que contribui para que o sujeito não se reconheça no produto do seu próprio trabalho. Mesmo que o trabalhador tenha colocado sua vida a serviço do produto final, este não lhe pertence. No limite, para o modo de produção capitalista, o objeto pertence ao capitalista, aquele que detém os meios de produção (MARX, 1989). A ideologia racional-tecnológica e o mundo do trabalho oprimem o sujeito, aprisionando-o em sua condição alienada e fria, favorecendo a identificação com a atitude preconceituosa.

As repercussões da Revolução Industrial nas relações de trabalho deram-se de forma paulatina e, aparentemente, definitiva. Os laços sociais da coletividade, do público e do altruísmo parecem ter se desintegrado com a nova ordem social, determinada pela propriedade privada, pelas relações de exploração da mão obra e pelo lucro. Isso de tal forma que, já na década de 1830, para além do mundo do trabalho e das ciências⁶, a literatura e as artes em geral já estavam a serviço do liberalismo burguês (HOBSBAWM, 2015). A característica paulatina dos efeitos sociais da Revolução Industrial é explicada, entre outros aspectos, pela realidade industrial experimentada pela Inglaterra ainda antes da revolução propriamente dita. Outro efeito desse caráter paulatino é a tardia organização dos trabalhadores como classe. Isso se dá somente na década de 1840, já sob a influência do Manifesto Comunista e mediante a violência com que o “liberalismo econômico se propôs a solucionar o problema dos trabalhadores da sua maneira usual, brusca e impiedosa, forçando-os a encontrar trabalho a um salário vil ou a emigrar” (HOBSBAWM, 2015, p. 262).

À burguesia e ao Estado cabiam criar e manter as condições para que os avanços da industrialização fossem permanentemente absorvidos pela sociedade.

⁶ Segundo Hobsbawm (2015), para a explosão da revolução industrial pouco refinamento intelectual fez-se necessário. As inovações científicas fizeram-se por si mesmas e atreladas ao desenvolvimento tecnológico capaz de tornar a produção industrial mais eficiente (nas fábricas, nas ferrovias ou na exploração do ferro, aço, carvão). A superioridade inglesa não era científica, mas econômica e já absorvida pelo *modus* social.

O primeiro e talvez mais crucial fator que tinha de ser mobilizado e transferido era o da mão de obra, pois uma economia industrial significa um brusco declínio proporcional da população agrícola (isto é, crescentemente urbana), e quase certamente (como no período em apreço), um rápido aumento geral da população, o que portanto implica, em primeira instância, um brusco crescimento no fornecimento de alimentos. (HOBBSAWM, 2015, p. 88)

As transformações sociais geradas por esse modelo de industrialização (balizado pelo lucro e pela exploração humana) foram o sucesso econômico – já que a migração social criou um espectro de consumidores e de mão obra disponível surpreendente – e a tragédia social – pela deterioração da produção agrícola descapitalizada, empobrecimento da classe camponesa, enfavelamento dos centros urbano-industriais e posterior diminuição dos salários pela lei da oferta e da procura e pelo desemprego. Para Hobsbawm (2015, p. 272):

Depois de 1830 (ou por esta época) a situação mudou rápida e drasticamente, a ponto de, por volta de 1840, os problemas sociais característicos do industrialismo – o novo proletariado, os horrores da incontrolável urbanização – se transformarem no lugar-comum de sérias discussões na Europa ocidental e no pesadelo dos políticos e administradores.

Observamos que o Estado e a aristocracia detentora de capital, representada pelos proprietários de terra, mercadores e financistas – cada um ao seu modo e com o agente público a serviço do interesse privado – garantiam as condições mercantis de investimento e disponibilização de capital para os anseios capitalistas burgueses. Em relação à classe trabalhadora, o que vemos é um sentido contrário. Estado e capital distanciavam-se de investimentos que garantiriam a dignidade humana, a infraestrutura das cidades e a proteção ao salário e ao emprego. Condições quase extremas de degradação humana, como a destruição dos padrões de comportamento humanizados, o endividamento, os baixos salários, o desemprego, a penhora de bens, a fome, o alcoolismo em massa, a prostituição e a promiscuidade sexual, as epidemias de doenças infectocontagiosas, o infanticídio, o suicídio e a demência, marcam categoricamente a trajetória de vida dos trabalhadores “pouco talentosos” da era moderna (HOBBSAWM, 2015).

Esse contexto social determina, pois, um modelo de indivíduo indispensável à sociedade em questão. Além de fomentar a existência de um exército de desempregados, marginalizados e famintos, indispensáveis para a preservação das relações de trabalho capitalistas (MARX, 1989), estabelece um tipo de pessoa absolutamente integrada aos papéis

sociais preestabelecidos (HORKHEIMER; ADORNO, 1973). Para estes autores, o conceito de pessoa está amarrado à ideia de personagens e papéis, sempre mediados socialmente. Entretanto, eles avançam para o conceito de “indivíduo”, localizando seu surgimento “por volta do século XVIII”. Afirmam ainda que “o indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 52). Esse indivíduo é aquele dotado de autoconsciência, capaz de diferenciar seus interesses entre os demais e tem como norma de conduta a autopreservação para o desenvolvimento próprio. Enfim, o indivíduo mediado pela sociedade capitalista tem pouca ou nenhuma escolha: torna-se um indivíduo da autoalienação, satisfazendo suas necessidades de preservação e desenvolvimento em meio ao trabalho alienado.

1.1.1 A necessidade de controle do tempo: a realidade preconcebida

Há pelo menos três maneiras de verificarmos como o controle do tempo é um componente absolutamente relevante para o desenvolvimento do progresso, determinando as relações no mundo do trabalho e oprimindo o trabalhador. A primeira delas, apontada por Hobsbawm (2015), diz respeito à forma extraordinariamente rápida como aquilo que chamamos de civilização se consolidou, graças ao desenvolvimento de tecnologias aplicadas aos meios de transporte (essencialmente as locomotivas e as embarcações movidas a vapor). As outras duas maneiras, apontadas por Guimarães (2012b), são: a necessidade de criação do ponteiro de segundos dos relógios, no século XVII (desde o século XV já havia a necessidade de maior controle do tempo do trabalho e do comércio, condição aprimorada até a Revolução Industrial); e a regulação do ócio⁷ (para o consumo e preparação para mais tempo de trabalho). “Ganhar tempo tornou-se aliado da disciplina leiga. A razão no seu sentido *aquisitivo* aliava disciplina e economia de tempo.” (HOBSBAWM, p. 113; grifo do autor).

O sentido aquisitivo do tempo e a ideia de produzir mais em menos tempo, mesmo que isso representasse a degradação da vida do operário, estabeleceram uma mudança nas relações de gênero e mercado de trabalho na época. Constatado que nem todos os operários (majoritariamente do gênero masculino) estavam acostumados a responder com força de trabalho a incentivos monetários e que, mesmo sob a pecha de preguiçosos,

⁷ Ao discutir criticamente o Tempo Livre, Adorno (1995) afirma que, idealmente, o ócio equivaleria a um tempo verdadeiramente livre, desvinculado do consumo e do mundo do trabalho. Habilmente, a indústria cultural instrumentalizou e descaracterizou o ócio, apresentando-o como um tempo improdutivo e, por isso, desprovido de sentido e que precisa ser combatido.

mantinham-se insubordinados, logo as mulheres e as crianças passaram a ser cooptadas para o trabalho. Desse modo, o imperativo do lucro solucionou a questão. Os homens adultos tidos como “talentosos” passaram a ter subcontratos, assumindo o papel de empregadores e, além disso,

Nas fábricas onde a disciplina do operariado era mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar as dóceis (e mais baratas) mulheres e crianças; de todos os trabalhadores nos engenhos de algodão ingleses em 1834-1847, cerca de um quarto eram homens adultos, mais da metade era de mulheres e meninas, e o restante, de rapazes abaixo dos 18 anos. (HOBSBAWM, 2015, p. 92)

O domínio dos saberes de cada artesão permitia-lhe apenas a condição de afastá-lo da obrigação determinista do trabalho na terra. No que se refere às condições sociais básicas de sobrevivência, artesãos e trabalhadores da terra pouco se diferenciavam. Providos dos saberes, mas desprovidos dos meios para exercer estes saberes livremente, os artesãos continuaram presos às oportunidades de trabalho oferecidas. E, paulatinamente, o progresso tecnológico aprisionou o artesão à sua força de trabalho que, mais tarde, seria transformada em mercadoria, tal qual como se dá com o trabalhador moderno (GUIMARÃES, 2012b). Nesses termos, a técnica reduz a condição humana à alienação e desconstrói aquilo que é humano no próprio sujeito. Alienado e coisificado⁸, o sujeito já não se reconhece no trabalho e nem no produto do próprio trabalho; sequer reconhece sua humanidade no outro (MARX, 1989).

Estimulado ou obrigado a produzir ininterruptamente, ao trabalhador já não lhe cabe o controle do seu próprio tempo – tempo de trabalho e tempo livre. Buscando o entendimento dessa falta de autonomia sobre seu próprio tempo, Adorno (1995) apresenta a definição de “não-liberdade”. O tempo livre do trabalhador, visto que atrelado à racionalidade capitalista, é tempo de consumo e de preparação, uma extensão do trabalho em si. Nessa perspectiva, com rigoroso controle da ideologia racional, o tempo livre tem se expandido em comparação ao tempo de trabalho do século XIX. “O tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade, em si mesma” (ADORNO, 1995, p.71). Dessa forma, trabalho, tempo livre e lazer equivalem-se como

⁸ Adorno (2003, p. 132) estabelece a relação direta existente entre a “consciência coisificada” e a técnica, de tal forma que o sujeito torna-se totalmente subjugado ao objeto. A relação do sujeito com a cultura está coisificada pelo consumo e pela instrumentalização da subjetividade. Nesse sentido, entendemos que coisificação e reificação tornam-se sinônimos.

espaços subsumidos à racionalidade dominante e que podem “se tornar o fundamento da hostilidade contra essa cultura [...] ou contra determinadas formas e exigências da cultura” (FREUD, 2010, p. 98-99).

Se o tempo é tão valioso, e o tempo do homem moderno é controlado com razão minuciosa, a razão assume tamanha relevância que se apresenta como a própria cultura e tudo deve ter uma função prática imediata. Ao desmistificar o conceito de esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985, p. 34) analisam os efeitos da racionalidade ideológica sobre os indivíduos:

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado.

Pelo formalismo lógico, cultura e realidade confundem-se, ainda que a realidade seja apenas uma racionalidade dada previamente. A realidade para o homem moderno e contemporâneo é imediata, socialmente homogeneizante e adquirida como produto. Essa aquisição é uma perene construção e desconstrução sempre renovável, etapa por etapa, com sentido fabril. De maneira bastante evidente, este tipo de mediação é absorvido pela escola, que oferece formação categórica, processual e – expressão dos tempos atuais – aligeirada. “Quanto mais cedo o indivíduo a adquirir [a razão], mais cedo se tornará educado, ou melhor – usando uma linguagem própria do século XVIII – um civilizado” (GUIMARÃES, 2012b, p. 115; grifo meu). Nesse sentido, a formação institucionalizada (a escola, ou o que lhe equivalha) assume papel decisivo.

1.2 Análise conjuntural: escola e controle social

Como a modernidade exigiu ajustes do antigo regime, as novas instituições mediadoras (escola, empresa, hospital) tomaram-se espaços que antes eram essencialmente do coletivo, da família ou da igreja. O tempo moderno exigiu, pois, controles e adaptações antes nunca vistos. No caso da escola, um marco temporal bastante significativo diz respeito ao alongado modelo de formação jesuíta, disseminado pela Companhia de Jesus e sua normativa *Ratio Studiorum*. Este modelo clássico de ensino, disseminado por toda a Europa e suas colônias, logo passou por adaptações e mesmo substituições. Logo surgiram as formações

mais abreviadas, instrumentalizadas para servir às necessidades da vida adulta, ligadas ao comércio: lições de moral seriam mais importantes que o latim, por exemplo (GUIMARÃES, 2012b). Vinculada a esse pensamento prático, a pedagogia se firma como ciência da utilidade: formar o indivíduo para a individualidade, como unidade numérica com rotulagem comportamental que o torne mais um, entre outros iguais na sociedade.

A temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de cronometrar o tempo pela “hora-aula”. Trata-se de enquadrar o conhecimento na “grade curricular”. Parece até que estamos em um campo onde as medições podem ser exatas... Porém, como pondera a análise de Viñao, o próprio tempo prescrito na escola experimenta outras maneiras de viver os momentos de “ser escolar”. (BOTO, 2003, p. 386)

Nossa análise conjuntural sobre escola e violência considera três aspectos fundamentais: 1) os elementos culturais que demarcam o terreno da violência na sociedade e que estão relacionados à estrutura do aparelho psíquico dos indivíduos; 2) a indicação adoniana da necessidade de garantir espaço para a resistência dos sujeitos em relação à alienação pela via do esclarecimento no ambiente escolar; 3) o reconhecimento do caráter contraditório do esclarecimento.

Via de regra, o ambiente escolar reproduz o caráter opressor da cultura, com cobranças de sucesso, horários, avaliações e espaços rigidamente controlados. O êxito escolar depende da adaptação objetiva e subjetiva do indivíduo, no sentido de aceitar e reforçar o elemento racional ideológico: o controle impõe fracasso e adaptação à maioria e sucesso a uns poucos, pelo viés nefasto do talento e do esforço (ADORNO, 1995). Se a escola se transforma em um ambiente absolutamente regido pela uniformidade de corpos e atitudes, a estereotipia e o narcisismo⁹ encontram espaço fértil para que se estabeleçam a discriminação e o preconceito, em detrimento da experiência e da inclusão¹⁰ (CROCHÍK, 2013).

⁹ A expressão narcisismo faz “referência ao mito de Narciso, que é o amor pela imagem de si mesmo”. A libido volta-se para o próprio ego ou para o que lhe é equivalente (LAPLANCHE e PONTALIS, 1994, p. 287).

¹⁰ Para Crochík (2013, p. 20), a educação inclusiva é aquela que estabelece resistência e enfrentamento à exclusão social e “envolve diversas minorias que devem ser incluídas na educação regular. Deve abranger não somente os que estão fora da escola, como também aqueles que estão em classes e escolas especiais. Certamente, como apontam os críticos, toda educação deveria ser inclusiva, logo a expressão seria redundante. No entanto, nossa sociedade, por ter a exploração em sua base, marginaliza e segrega. As minorias geradas, por sua vez, expressam as separações socialmente determinadas”.

Confirmando que a realidade se dá por um vigoroso aparato ideológico (invisível, porém concreto) que lhe fornece sustentação, identificamos, no modelo liberal burguês, o padrão de educação e de escola vigentes em nossa sociedade. Este modelo de escola se aperfeiçoou ao longo de mais de dois séculos, a partir da Revolução Francesa, que

Pode não ter sido um fenômeno isolado, mas foi muito mais fundamental do que os outros fenômenos contemporâneos e suas consequências foram portanto mais profundas. [...] Uma revolução *social* de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável. [...] A Revolução Francesa foi a única ecumênica. Seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; e suas ideias de fato o revolucionaram. (HOBSBAWM, 2015, p. 99)

Em larga medida, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é basilar para a escola contemporânea. O documento que se posiciona contra a sociedade hierárquica e seus privilégios seculares, afirmando (em si e em cartas magnas mundo afora) que todos nascem livres e iguais perante a lei, reconhece, contraditoriamente, que existem distinções sociais no âmbito da utilidade comum. Muito cedo a aristocracia burguesa da Europa, especialmente a francesa, entendeu que o caminho para se prosperar nos negócios passava pela escola regular. Esta instituição regularia o acesso à alfabetização, à aritmética, à cultura erudita, à obediência moral e ao “saber agir” e ao “aceitar” o *modus vivendi* individualista e fetichizado do pensamento liberal burguês (HOBSBAWM, 2015). Este movimento se principia, ainda que embrionariamente, nos séculos XV e XVI, quando

O colégio modificou e ampliou o seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...] de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. (ARIÈS, 1981, p. 111)

Paulatinamente, os colégios tornaram-se instituições essenciais à sociedade. Aqueles jovens, organizados em classes numerosas e submetidos a uma condição de disciplina rigorosa, tornar-se-iam instruídos e poderosos.

No Renascimento, a nova educação era aquela que, negando a escola como proposta pedagógica, seria pautada pela projeção de tempos novos, nos quais estariam identificados potenciais inscritos na especificidade da situação-infância. [...] O propósito iluminista de superar e fazer frente à rigidez da pedagogia do colégio, em suas marcadas estruturas, é acompanhado por um desejo de transformação da vida social e política, em suas hierarquias e fronteiras. O século XIX assiste, finalmente, com a consciência de quem pretende perpetuar o feito, à institucionalização da pedagogia como uma ciência específica da educação, e, portanto, com patamares de autoridade; suas sólidas raízes firmadas mediante rígidos alicerces – determinados estes a descompor hábitos e crenças anteriores. Tratava-se aqui de firmar um novo

modelo de educação: aquela que se consolidaria como alternativa às convenções e à tradição; aquela que tomaria como verdade presumida irredutível o valor intrínseco dos interesses da criança, como pressuposto operatório para projetar sua educação. A pedagogia propunha-se, desde então, como um campo do saber cuja meta seria o rompimento dos pilares da tradição, para firmar conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se apresentassem universalmente válidos e cientificamente comprovados para preparar o caminho das gerações vindouras. (BOTO, 2003, p. 379)

Esse modelo escolar e cultural foi amplamente difundido nas colônias europeias: escolas diferentes para sujeitos diferentes, de acordo com a utilidade de cada um. Esse modelo, claramente segmentado e elitizado, fazia com que os filhos da aristocracia das antigas colônias europeias, americanas, asiáticas ou do norte da África fossem estudar na Europa, especialmente na França. Assim, identificamos que a cultura escolar, com projetos políticos e pedagógicos bastante próximos dos atuais, surgiu de fato “no início da Idade Moderna, quando a organização dos primeiros colégios conduz a uma inaudita institucionalização de uma específica temporalidade e de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação das novas gerações” (BOTO, 2003, p. 380).

No século XVIII, sistemas nacionais de ensino europeus, aparentemente democráticos e universais, tinham como pano de fundo

O atendimento das necessidades do Estado quanto à formação de consensos. Nesse sentido, os principais valores veiculados pela escolarização – especialmente a primária – seriam diligência, obediência, sentimento de dever e presteza na interiorização de regras. Tratava-se – pode-se dizer – de um modelo voltado para a formação de súditos esclarecidos; mas não de cidadãos. (BOTO, 2010, p. 283)

Aos poucos, políticas setoriais aparentemente democráticas, como exames paralelos e bolsas de estudo, eram criadas pelo Estado não em benefício dos que verdadeiramente necessitavam, mas direcionadas aos bem preparados, ou seja, à própria elite burguesa, que assim se firmou como elite intelectual e modelo ideológico. “Para cada homem que ascendia no mundo dos negócios, um grande número necessariamente descia. [...] a independência econômica exigia qualificações técnicas, atitudes de espírito, ou recursos financeiros, mesmo que modestos, que a maioria dos homens e mulheres não possuía” (HOBSBAWM, 2015, p. 306-307). Paralelas à instituição escolar, diferentes redes de contato (seitas e maçonaria, por exemplo) investiam em seus jovens mais aptos e talentosos,

encaminhando-os para a formação escolar. Assim se consolidava um cruel aparato ideológico capaz de sedimentar a ideia de que

os que não conseguiam cruzar seus umbrais demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou de energia que, automaticamente, os condenava, ou na melhor das hipóteses, uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-los. (HOBSBAWM, 2015, p. 311)

Assim como a escola, outras instituições sociais foram criadas à sombra das necessidades da modernidade, como quartéis, hospitais e prisões. Ariès (1981), ao historicizar a noção de infância e a escola, estabelece conexões com o advento da modernidade. Durante o período medieval, destaca o autor, não existia a escola como a entendemos hoje (essencialmente um espaço de disciplinamento, preparação da criança para a vida adulta). “No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios” (ARIÈS, 1981, p. 110).

Os colégios atenderiam a objetivos muito claros, de acordo com os interesses burgueses. Indistintamente, estas instituições tinham como finalidades controlar a vida social e estimular a subserviência do homem à técnica. A disciplina (no sentido da obediência) talvez fosse sua principal característica. No caso específico das escolas, “a finalidade de quase todos os alunos é ter uma profissão, condição básica posta pela sociedade para que o indivíduo garanta, amplie ou conquiste os meios de vida” (GUIMARÃES, 2012a, p. 131); o ideal pedagógico é formar um número adequado de pessoas premiando o talento de algumas; o ideal social é selecionar e agregar valor à força de trabalho. Salta aos olhos o fato de que a instituição escolar está a serviço das leis de mercado. Portanto, aula, currículo, avaliação e gestão são pensados a partir da lógica funcionalista da empregabilidade à revelia da formação humana universal. Ao satisfazer o interesse individual (por empregabilidade), a escola violenta o sujeito em seu direito à formação para a emancipação, desviando-o do ideal político da construção de uma vida comum (GUIMARÃES, 2012a).

Reconhecemos este modelo de escola na contemporaneidade, visto que a autoridade conferida ao capital é estendida à escola, justamente para que esta instituição seja capaz de forjar os indivíduos ajustados às desigualdades do capital. A formação e a deformação dos sujeitos no espaço escolar se dão contraditória e concomitantemente pela valorização da heteronomia obediente em detrimento da autonomia crítica. A educação formal

voltada para a formação de sujeitos heterônomos, usurpando-os daquilo que possibilite a sua libertação da autoinculpável minoridade: “o estado de minoridade é autoinculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 2003, p. 169). Esta definição concebe uma educação para a autonomia e vem amparada em conceito kantiano, trazendo em si três definições fundantes: a alienação; o estado de inanição e a manifestação da violência inerente ao estado alienado; e a necessidade do esclarecimento para a emancipação do sujeito.

A relação imediata estabelecida entre esclarecimento e educação formal define o papel social e político a ser desempenhado pela escola emancipatória que, não outro, é o enfrentamento à alienação e à violência daí originada. Começando pelas negativas, afirmamos que a escola não deveria se submeter ao papel de preparar tipos ideais de indivíduos civilizados (prontamente disponíveis ao preconceito); também não deveria ser atributo da escola a mera transmissão de conteúdos, mortos em si mesmos, desvinculados daquilo que Adorno (2003, p. 137) chamou de “educação política” contra a barbárie. Embora contraditório, o papel que cabe à escola é o da formação democrática para o exercício pleno da democracia, que só será possível numa sociedade de sujeitos emancipados e críticos (ADORNO, 2003). É determinante que tomemos o próprio espaço escolar – e as relações sociais e políticas que extrapolam sua territorialidade física – como espaço de democracia.

Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de “necessidade da escola” oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito. Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os *down to earth* (com os pés no chão), desconfiados em relação à violência tal hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação da escola com os alunos. (ADORNO, 2003, p. 116)

Discutir o papel social de qualquer instituição implica compreender também o papel social dos sujeitos responsáveis pelas relações ali estabelecidas. Afinal, as instituições não o são por si mesmas, na objetividade das coisas. Em tese, a condição humana perpassa as instituições e vice versa, preservando as contradições da cada um (possibilidades e impossibilidades). Assim, discutir a instituição escolar exige, entre outras discussões, que nos debrucemos em análise sobre a atitude pedagógica do professor. Essa perspectiva é fundamental para se combater a formação alienada do aluno e para prevenir a violência no ambiente escolar. “Condutas autoritárias prejudicam o objetivo educacional que também eles [os professores autoritários] defendem racionalmente” (ADORNO, 2003, p. 115).

Nesses termos, contraditoriamente, a práxis pedagógica é determinada pela instrumentalização e pela técnica; as trocas, típicas do processo de ensino e aprendizagem, perdem a espontaneidade daquilo que Adorno (2003) chama de experiência. Ao abordar uma possível extrapolação do conceito de alienação, o autor reconhece que sua determinante social não está desvinculada dos determinantes de cunho psicológico (conscientes e inconscientes) que impossibilitam a experiência. É esta que qualifica o nível de reflexão de cada sujeito, porque tensiona a relação entre sujeito e objeto, não idealiza a práxis, mas visa-a. Na relação entre ensino e aprendizagem, cada um a seu modo, professor e aluno desenvolvem sua aptidão à experiência, ao desvelar da imaginação um poderoso instrumento de contato como o que não é aparente e, portanto, emancipatório. “Os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 2003, p. 148-149).

A camada estereotipada interposta pelo professor é, em larga medida, a violência manifestada na forma do preconceito e do abuso de poder, implícitos no vigor físico e na “maturidade” para dissimular sentimentos ou mesmo na apropriação do conteúdo. Para Adorno (2003), a sociedade está equilibrada em padrões maniqueístas de ética e a força física e suas variantes aniquilam as demais possibilidades de forças equilibrantes. Entre os diferentes tabus a serem enfrentados pela escola, a participação democrática é um deles. A experiência emancipatória, dentro do universo escolar, torna-se basilar justamente para o equilíbrio de forças para que os interesses coletivos não sejam sobrepostos por aquele que é privado (ou alienado). Destarte, é possível afirmar que a participação democrática implica em emancipação apenas quando posta em sentido de independência contra hegemônica, e não reduzida exclusivamente ao instrumento participativo republicano.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata [...]. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-adesistas. (ADORNO, 2003, p. 142)

Em relação ao papel do professor no combate ao preconceito e ao bullying escolar, destacamos a contradição levantada por Crochík *et al* (2009), na qual o autor destaca os resultados de uma pesquisa realizada por ele próprio e equipe, no ano de 2006, junto a alunos de cursos de licenciatura. Os questionários tinham o objetivo de verificar o nível de

identificação desses futuros professores com a ideologia da racionalidade tecnológica (pela escala I), o fascismo (pela escala F), o preconceito (pela escala P) e a educação inclusiva (pela escala E). O resultado revelou uma correlação significativa entre essas escalas.

A relação com o preconceito explica-se pelo fato de a educação inclusiva favorecer minorias, vítimas de discriminação, que agora devem frequentar a escola regular; quanto à relação da posição contrária à educação inclusiva com a ideologia da racionalidade tecnológica, pode-se supor que isto ocorre porque os adeptos dessa ideologia tendem a separar e classificar os homens, assim como fazem com as coisas, e por defenderem um sistema de educação homogêneo - algo a que a educação inclusiva não se propõe [...]; já a correlação com a escala F pode ser explicada pelo desprezo ao mais frágil e pela defesa da estrutura social hierárquica feita pelos sujeitos que aderem à ideologia fascista. (CROCHÍK *et al.*, 2009, p. 126).

Essa postura dos licenciandos pode ser justificada pela presença da racionalidade técnica em suas formações acadêmica e geral. Já o seu enfrentamento depende da ressignificação da formação dos professores, que deve proporcionar “algumas habilidades que o professor, hoje, não tem. O modelo de racionalidade técnica deve dar lugar a essa figura do professor como profissional reflexivo autônomo” (RODRIGUES, 1992 *apud* CROCHÍK, 2009; tradução nossa).

Ao tratarmos do esclarecimento e do papel da escola no sentido da emancipação, não podemos deixar de considerar a questão – para nós, pragmática – do talento. Em larga medida, o talento constituiu-se como parte daquilo que chamamos de novas perspectivas de gestão pedagógica, tal qual o modelo pragmático (empirista e funcionalista) proposto por Dewey (1979). Essas perspectivas estão alinhadas com o modelo produtivo industrial burguês. Como vimos, esse modelo de gestão exige sujeitos “talentosos”, de atitude competitiva, fluida e obediente (pró-atividade, adaptabilidade e tolerância).

A hipótese falaciosa de que o talento é condição inata de alguns sujeitos é desqualificada por Adorno, inclusive com apresentação de laudos psicológicos e sociológicos. Mesmo que eventualmente exista o componente residual do talento, o determinante para o seu desenvolvimento é psicodinâmico. “É possível ‘conferir talento’ a alguém. A partir disto a possibilidade de levar cada um a ‘aprender por intermédio da motivação’ converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação” (ADORNO, 2003, p. 170). Destarte, é justamente uma percepção que nos leva a propor, racionalmente, o combate ao preconceito, às diferenças pelas vias da inclusão, esclarecimento e emancipação na escola (CROCHÍK, 2009; ADORNO, 2003).

Aquilo que em princípio foi denominado como talento tem no indivíduo civilizado a sua razão de ser. A escola emancipatória é aquela capaz de derrubar estas barreiras de classe, de modo a não perpetuar as diferenças. “Isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente [...] e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis” (ADORNO, 2003, p. 170). Destaca-se a importância da escola e do esclarecimento no processo democrático de ensino e aprendizagem que deve desestimular o fracasso, a culpa e a consequente aversão à formação pelo ensino formal.

O esclarecimento ou, dito de forma ainda mais clara, a educação contra a barbárie, apesar de contraditória, poderá estabelecer alguns parâmetros de atitude humanizada para o espaço coletivo e democrático. A subjetividade da barbárie será identificada na objetividade daquilo que lhe é compulsório: a banalização da violência e a contemplação e omissão ao horror. Um sistema educacional comprometido com a educação contra a barbárie deveria disponibilizar *habitus* para que

O último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. (ADORNO, 2003, p. 165)

O verdadeiro instrumento para a mediação contra o comportamento violento passa pelo princípio da autoridade, localizada muito mais em quem a reconhece do que em quem a exerce. Isso significa dizer que determinadas instituições ou pessoas podem ser reconhecidas em autoridade por seus pares para que, enfim, possam interpor, em alguma medida, os limites e parâmetros do comportamento social. De outra forma, temos a coação, quando a autoridade é exercida de forma arbitrária pelo uso da força física e do medo. A autoridade é um conceito essencialmente psicossocial e por ela transitam a condição alienada e emancipada, a autoridade técnica – mais ligada ao domínio de habilidades e saberes do mundo do trabalho – e a autoridade esclarecida, mais ligada à autoridade moral (ADORNO, 2003). Nesse sentido,

Nem toda situação de desigualdade onde se emprega a força como modo de coerção é por si mesma violenta. A visão quantitativa nivela fenômenos heterogêneos, criando uma indeterminação considerável do termo. Não que intensidade da força nada tenha a ver com a violência. Mas a dissimetria de poder e uso da força se adquirem um caráter violento quando associados a outros predicados que lhes dão a feição particular, distintiva de outras formas de coerção. (COSTA, 1986, p. 93)

A escola é uma instituição que, idealmente, é dotada de autoridade formativa, indispensável à formação do caráter e à preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, em larga medida, o que vemos é que a escola, reflexo da cultura, usa de autoridade instrumentalizada, com códigos de conduta e regimentos que homogeneízam os sujeitos, estimulam a tolerância frente a agressões iminentes, naturalizando o que é próprio da cultura (exclusão por vieses econômicos, de gênero e de cor da pele, por exemplo).

Não se deve esquecer que a chave para a transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. [...] Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. (ADORNO, 2003, p. 116)

Como espaço para a resistência à barbárie, a escola abandonaria a condição de autoridade instrumentalizada e passaria à condição de se abrir para a autocrítica e para a percepção de suas contradições, pela mediação – também autocrítica – da autoridade esclarecida. A mera reprodução dos elementos culturais alienantes extramuros e a postura dogmática de todos os agentes intramuros daria lugar a uma postura política e dialética na educação, na medida em que seria uma atitude de antibarbárie pelo enfrentamento e pela resistência (ADORNO, 2003).

A barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *phatos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. [...] Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (ADORNO, 2003, p. 117)

A retomada da função social emancipatória da escola – esclarecimento do sujeito para a contraposição à barbárie – exige, *a priori*, interpretação do fenômeno do bullying escolar naquilo que lhe é fundante: o preconceito. O comportamento violento dos alunos reproduz a barbárie da sociedade, a falência da autoridade e a desumanização do

princípio civilizatório. Analisar os elementos da objetividade comportamental dos sujeitos envolvidos com o fenômeno bullying escolar nos permitirá, *a posteriori*, determinar os elementos sociais de enfrentamento e resistência, visando estabelecer as condições de esclarecimento e emancipação dos sujeitos a partir da escola. Assim, a heteronomia conferida ao sujeito por práticas pedagógicas determinadas diretamente pelo pensamento liberal-capitalista poderá dar lugar à autonomia (reconhecendo que a reversão completa deste quadro seja especulação ou idealismo).

As causas do bullying escolar estão na cultura, na teia social historicamente constituída e que privilegia o preconceito em detrimento do convívio coletivo (padronização social, narcisismo, indiferenciação); e que, ideologicamente, justifica a barbárie como atitude determinada geneticamente, portanto, “natural”.

Sem esta compreensão crítica, estaremos incorrendo em análises simplistas e superficiais, como aquelas que tentam explicar violências tipificadas – racial, de gênero, infanto-juvenil, religiosa, laboral, policial, ao meio ambiente, no trânsito, esportiva, contra o patrimônio, escolar, dentre outras – como questões de polícia (punição) e não como questões sociais originadas de uma falsa educação. Tipificar a violência não pode reduzir a capacidade de interpretação das mesmas e nem atenuar seus determinantes sociais, de onde, aliás, deve partir o seu enfrentamento. A violência tipificada deve ser combatida a partir do espaço que a circunscreve e como envolvimento dos sujeitos a ela envolvidos direta e indiretamente. Mas esse enfrentamento será impotente se não considerarmos também os determinantes externos à escola.

O enfrentamento ao bullying escolar passa, pois, por políticas setoriais do sistema educacional, mesmo não podendo se desconsiderar as relações com as demais instituições, como família, igreja, territorialidade, mídias, dentre outras. Esclarecimento e emancipação são promessas que garantirão condições para que todas as pessoas desenvolvam atitudes de paz e de enfrentamento à barbárie. Obviamente, a desbarbarização da sociedade não será fácil, já que esta enfrenta resistência sistêmica. O certo é que a efetivação da desbarbarização da sociedade implica numa reestruturação das relações sociais e políticas, de forma diferenciada daquelas estabelecidas pelo capitalismo moderno.

1.3 Violência, cultura e sociedade: aspectos subjetivos

A perspectiva histórica nos fornece elementos indispensáveis para a compreensão da violência como fenômeno social, uma vez que as relações de exploração da mão de obra humana, definidas pelo modo de produção capitalista, medeiam, de forma bastante objetiva, a constituição dos indivíduos. Entretanto, para a teoria crítica frankfurtiana, é muito cara a interpretação dos determinantes da violência também em termos subjetivos. Para este estudo é essencial compreender os elementos culturais que forjam uma sociedade propensa à barbárie e indivíduos identificados com o preconceito, afastados da experiência e “prontos” para o bullying.

Para definir o que é a violência em perspectiva subjetiva, partimos das análises psicanalíticas estabelecidas por Costa (1986), mas sem desconsiderar que os aspectos culturais e racionais também são relevantes para a compreensão do fenômeno e essenciais na sua mediação com o sujeito. De maneira geral, tudo o que causa dor e sofrimento a outrem ou a si mesmo pode ser chamado de violência pela psicanálise e, desse modo, Costa (1986, p. 92) tipifica: “violência em psicanálise é uma noção com contornos metapsicológicos imprecisos. [...] Via de regra, costuma-se classificar de ‘violenta’ toda experiência que pela repetição ou intensidade ultrapassa a capacidade de absorção do aparelho psíquico”. Já a violência traumática, aquela que causa danos psicológicos mais severos à vítima, é causada quando as excitações acumuladas são capazes de desequilibrar a homeostase psíquica, por meio da dor e da angústia (COSTA, 1986). Todavia, a determinação do trauma depende tanto das partes envolvidas (aquela que sente e aquela que infringe) quanto das regulações sociais objetivas vigentes (como a legislação e os códigos de conduta ética).

Tendo Freud como matriz teórica essencial, Adorno (2003) destaca a psicanálise para a compreensão das questões relativas ao comportamento violento e a certa tendência à barbárie. Por influência dos elementos constitutivos da cultura – massificada e opressora – as pessoas experimentam repetidos fracassos, desenvolvendo o sentimento de culpa, a autodestruição narcísica e o comportamento agressivo (ADORNO, 2003).

Por essa lógica, o homem nasce com o dilema de ter de enfrentar necessidades e desejos que jamais serão satisfeitos por completo, sob pena de não ser aceito socialmente. Sujeito da falta, este se depara com o conflito interno que envolve uma ambivalência: agressividade (instinto autodestrutivo e pulsão de morte) e cultura (autopreservação e pulsão de vida). Do reconhecimento da necessidade desse enfrentamento e de suas contradições dependerá a possibilidade de se manifestar humanamente e, conseqüentemente, tornar-se sujeito da cultura. (ZANOLLA, 2010, p. 118)

O que estão postas são as exigências que a cultura impõe para que o sujeito seja aceito socialmente. O conflito se estabelece na medida em que os desejos e as necessidades do sujeito devem ser, de alguma forma, ajustados aos valores sociais.

Daí a ideia de que a sublimação representa a capacidade de o indivíduo canalizar suas energias mais agressivas e primárias para atividades culturais como a intelectualidade, as artes, a política e a educação (Freud, 1973a). Não obstante, esse processo não ocorre de maneira linear e automática, envolve uma dialética entre a satisfação (princípio do prazer) e a possibilidades de sublimação (princípio da realidade). (FREUD, 1973a *apud* ZANOLLA, 2010, p. 118)

Destarte, a violência é uma atitude e, como tal, traz consigo seus determinantes históricos e culturais. Em perspectiva crítica, conceituar o que seja violência torna-se fundamental para que se estabeleça, *a posteriori*, a contradição. Afirmamos, portanto, que a violência não é uma atitude meramente instintiva, mas cultural. O que se tem por instintiva é a agressividade – e ela pode ser freada (FREUD, 2010). É justamente pelo determinante cultural – aquele que forja o que é tolerado ou não em relação à manifestação do instinto agressivo – que nos permite afirmar que a violência não é irracional por si mesma. Aliás, a violência é uma atitude absolutamente racionalizada e que implica, necessariamente, em arbítrio e gratuidade, abuso de força e abuso de poder em suas diferentes formas, tempos e lugares:

Violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional. A existência destes predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência, pois o *animal não deseja, animal necessita*. (COSTA, 1986, p. 30)

Nessa perspectiva, estão a violência física e também a violência psíquica. A violência psíquica não é simples variante da forma física. É o que a torna específica não é a excitação em si, mas a representação associada ao ato: desprezo, desamor e indiferença, por exemplo. Estes podem causar danos consideráveis à vítima sem sequer um toque ou uma palavra. Com essas referências, Costa (1986, p. 94) determina: “a violência só existe quando a atitude do mais forte é interpretada no sentido sugerido pela representação”. Nestes termos, violência implica em considerar o ângulo do violentado e os determinantes culturais. Violência passa pela obviedade do abuso de força e poder, mas passa também pelo descumprimento das regulações sociais e legais, estabelecidas pela cultura e por diferentes instituições.

Ao definir a violência em termos psicanalíticos, faz-se necessário trazer um entendimento primordial, na obra adorniana, do conceito de barbárie. Adorno é taxativo ao identificar a barbárie como um tipo de violência física intensificada, injustificada¹¹ e “primitiva”. “Suspeito que a barbárie existe em toda parte que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física” (ADORNO, 2003, p. 159).

A condição social para que a violência seja tolerada e a barbárie justificada tem duplo alicerce de impossível dissociação. De um lado, o conceito de claustrofobia da humanidade¹² e, do outro, a ideia de desagregação. A claustrofobia da humanidade, explorada por Theodor W. Adorno, em *Educação Após Auschwitz* (2003), parte dos estudos de Sigmund Freud, em *O Mal-Estar na Cultura* (2003). Nestes dois autores, vemos que o mal-estar na cultura desencadeou o comportamento claustrofóbico coletivo que é a raiz do comportamento violento e tolerante em relação à barbárie. A sociedade tida como civilizada tornou-se um mundo administrado e *a posteriori*, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, também um mundo vigiado.

Em outra frente de análise, é importante considerarmos a compreensão, por parte da vítima, do que é a violência ou o abuso. Para Costa (1986), apenas em termos conceituais e objetivos uma vítima necessariamente deve reconhecer uma atitude violenta, um agressor e o desejo de destruição. Já em termos sociológicos, a condição alienada da vítima estabelece a atitude de tolerância e insensibilidade frente ao intermitente convívio com a violência. Um dos desdobramentos mais cruéis dessa situação é que a vítima se torna incapaz de se reconhecer como tal, ou mesmo de reconhecer a violência em si. Obviamente, esta incapacidade momentânea da vítima não descaracteriza o ato violento como tal. Aceitar, banalizar, estar indiferente ou, no limite, apoiar a violência presente em alguns ritos de passagem compulsórios típicos do ambiente escolar e universitário (chamados de calouradas)

¹¹ A definição do que é violência injustificável, para Adorno, está, essencialmente, no caráter político da emancipação e da cominação. Para ele, em alguns momentos, “a antibarbárie requer barbárie”. (ADORNO, 2003, p. 165)

¹² O conceito adorniano de claustrofobia da humanidade relaciona-se diretamente com a ideia freudiana de mal-estar na cultura. O sentimento de clausura e fobia se dá de forma coletiva e em relação ao mundo administrado. Quanto mais forte o controle ideológico instrumental das pessoas, maior é a sensação de claustrofobia e de “raiva contra a civilização”. (ADORNO, 2003, p. 122)

é tão inaceitável quanto apoiar a barbárie das guerras ou aquela presente diuturnamente na mídia televisiva.

De qualquer forma, a condição alienada da vítima não desabona o desejo do agressor. Por outro lado, pelo seu componente psicossocial, “cumpramos reafirmar que violência e necessidade são mutuamente excludentes, do ângulo do sujeito violentado. [...] Não pode haver violência no gesto ou desejo de quem dá a vida a um outro ou de quem leva este outro a respeitar os tabus da cultura e as leis da linguagem” (COSTA, 1996, p. 95).

Se por um lado considerando sua raiz no instinto da agressividade, é correto afirmar que “a violência não tem outra causa senão a satisfação dos impulsos e desejos destrutivos do homem” (COSTA, 1986, p. 24), por outro lado, justamente por seu determinante cultural, que é relacional e atitudinal, é também correto afirmar que a violência tem uma prerrogativa social de antiviolença. A violência, de certa forma, inaugura o direito e as leis como instrumentos basilares – e coercitivos – para a manutenção do contrato social e das relações de poder. Em sociedade, a violência coercitiva tipificada nas leis e no próprio direito serve aos homens para arbitrarem os seus conflitos (ainda que, por vezes, o direito camufle desigualdades, legitime opressões ou equivalha diferenças) (ADORNO, 1984).

O caso do bullying é emblemático nesse sentido. Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Processo Civil e a própria Constituição Federal brasileira garantam parâmetros legais para combater a violência dentro e fora da escola, diversos municípios, unidades federativas e, mais recentemente, a própria União¹³ aprovaram leis antibullying bastante específicas. Embora a existência de uma lei antibullying nacional contribua como política setorial de enfrentamento à violência, destacamos o aspecto contraditório de que a legislação anterior, embora dotada de elementos aplicáveis para os mesmos fins, não foi capaz de deter a violência escolar.

Pelo seu componente sociocultural, “a violência é definida não só como coerção, mas simultaneamente como desrespeito à lei ou ao contrato” (COSTA, 1996, p. 95). São a ação coercitiva da violência e os vínculos de identificação (aqueles que não são destrutivos) que mantêm uma comunidade unida, e a isso chamamos de fato cultural.

¹³ Em 9 de novembro de 2015, foi publicada no Diário Oficial da União a Lei nº. 13.185, que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o Brasil. Esta lei entrará em vigor em 2016 (90 dias após sua publicação). A intenção da lei é subsidiar as políticas de enfrentamento ao bullying no âmbito do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2015, p. 1).

Sexualidade, linguagem, medo da morte, padrões de etiqueta, de civilidade e de relacionamentos; todo este aparato de controle compõe o psiquismo do fato cultural e que exemplifica como o fato cultural apropriado pelo psiquismo se presta para estimular o preconceito, a violência e o controle social (COSTA, 1986). Assim, é possível estabelecer um diálogo com a definição de preconceito utilizada por Crochík (2013). A objetividade do preconceito está radicada nos elementos constitutivos do aparelho psíquico como atitude prévia irrefletida e tendência à estereotipia, por exemplo, e seus determinantes socioculturais:

O preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas. Disposto na classe das atitudes, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo), e sua forma (estereotipia), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa, e descrição positiva ou negativa. (JODELET, 2006 *apud* CROCHÍK, 2013, p. 12)

Mesmo com tamanho controle daquilo que forma o psiquismo coletivo, é paradoxal constatarmos que a sociedade civilizada permanece violenta, assim como foi a sociedade primitiva. Em resposta, afirmamos que alguns sintomas civilizatórios, como o fortalecimento do intelecto e a internalização dos impulsos agressivos, foram capazes de criar condições para um tipo de coexistência contraditória: “O que existe é um instinto agressivo que pode coexistir perfeitamente com a possibilidade de o homem desejar a paz e com a possibilidade de o homem empregar a violência” (COSTA, 1986, p. 27).

Ainda que em condições de vida estritamente privadas (dentro de casa, por exemplo), a sensação de clausura é permanente e acentuada, de forma a constituir uma teia de controle, facilmente perceptível, apesar de invisível. Esta sensação de claustrofobia colabora para a intensificação de um sentimento de revolta do sujeito contra a própria sociedade, tornando-a “alvo de uma rebelião violenta e irracional” (ADORNO, 2003, p. 122). A sociedade civilizada uniformiza os sujeitos essencialmente a partir do consumo, levando ao preconceito e à padronização humana no sentido totalitário. Modas, hábitos, necessidades, comportamentos e limites “morais” estão disponíveis ao consumo geral, de forma a “integrar” o sujeito, pelo menos no nível do discurso (que também é controlado). “A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares têm uma tendência a destroçar o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência” (ADORNO, 2003, p. 122).

A integração imposta, que coletiviza homogeneizando tudo e todos, promove a perda do eu; a sobreposição permanente do comum sobre o particular passa à desagregação. Aquilo que é diferente passa ser negado e tolerado com desprezo e frieza. A falência da cultura estabelecida em alicerces de relações de exploração do trabalho para a apropriação do capital acaba por determinar o comportamento incivilizado. A promessa impressa no rótulo da cultura capitalista, de que a civilidade, o progresso, os bens de consumo e mesmo as relações sociais justas estariam disponíveis a todos, não se cumpriu.

Segundo Adorno (2003), a raiva das pessoas, causada pela constante experiência de fracasso por não ter acesso aos bens de consumo, não é direcionada para a cultura, mas para a promessa de justiça. Incapaz de estabelecer um contato verdadeiro com a realidade, o sujeito alienado supõe que com a cultura está tudo certo; o erro estaria no próprio indivíduo, desprovido de talento e mérito. Para Adorno (2003), superar esta condição de falta de clareza do fato social implica em reconhecer que aquilo que é civilizado tem o humanizado apenas como uma possibilidade. Estabelecer este contato é tanto “desesperador” quanto indispensável, e a via que se impõe é a do esclarecimento, a da educação contra a barbárie (*Ibidem*, p. 120).

CAPÍTULO II – BULLYING ESCOLAR E PRECONCEITO

No capítulo anterior, demonstramos que a estrutura do bullying escolar tem bases sociais bastante sólidas. A consideração de que o bullying escolar é um fenômeno esporádico e restrito ao espaço intramuros da escola não resiste à contextualização sócio-histórica da violência (HOBSBAWM, 2015). A modernidade estabelece a instrumentalização das relações humanas com a organização do mundo do trabalho baseada nas relações capitalistas de exploração da mão de obra do trabalhador e com a cultura pontuada pelas ideologias racionais (MARX, 1989). Em termos subjetivos, vimos em que condições a violência submete o sujeito à condição de objeto e o esclarecimento, ainda que em perspectiva contraditória, exige que a escola assuma o papel emancipador para um sujeito que ora é heterônomo (ADORNO, 2003; COSTA, 1986). Em cada um desses apontamentos, está posto que é justamente a identificação com o preconceito que determina a violência social e o bullying escolar.

Entre as publicações acadêmicas disponíveis, a que primeiro definiu o bullying como uma “categoria”, uma forma de violência tipicamente escolar, foi a pesquisa do psicólogo e professor sueco Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen (Noruega). Ele se dedica a pesquisar a categoria bullying desde a década de 1970 (FANTE, 2011). No início da década de 1980, o suicídio de três adolescentes noruegueses foi atribuído à constante violência que sofriam de seus pares no ambiente escolar. Sob pressão e para compreender melhor o fenômeno, o governo daquele país decidiu financiar uma ampla pesquisa escolar nacional, dirigida por Olweus. Então, o pesquisador e sua equipe elaboraram um questionário diagnóstico para este fim.

Com o envolvimento do poder público, a participação da população estudantil chegou a 85% do total, com 130 mil alunos de 830 escolas. Ao final da pesquisa, a equipe de Olweus elaborou o Programa de Prevenção do Bullying¹⁴, adotado como política pública em todas as escolas públicas da Noruega, promovendo uma queda de 50% na incidência do bullying. A eficiência atribuída ao programa incentivou outros países a combater o fenômeno

¹⁴ Características deste programa: “identificam a extensão do problema; conscientizam a família sobre o tema; envolvem professores e alunos na construção de regras de convivência em sala de aula; criam intervenções para tratar de casos individuais de agressores e vítimas; desenvolvem atividades de cooperação e aumentam a supervisão de funcionários da escola em áreas mais vulneráveis para a prática do *bullying*, como o pátio do recreio, a cantina e o ônibus escolar” (MALDONADO, 2011, p. 42).

com métodos semelhantes e adaptados, como Inglaterra, Canadá, EUA e Portugal (MALDONADO, 2011).

A definição primeira do bullying, elaborada por Olweus, em 1993, caracteriza-o como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas. Entretanto, esta definição mostrou-se, com o tempo, excessivamente genérica, confundindo-o com outras possibilidades de atitudes violentas, como vandalismo, insubordinação e brincadeiras ocorridas tanto no ambiente escolar quanto fora dele (FANTE, 2011). Sendo assim, é imprescindível esclarecermos que a necessidade de categorizar, conceituar e instrumentalizar o bullying em si mesmo, desconectado das questões culturais e individuais, é uma prerrogativa das ideologias racionais que, mal interpretadas, podem gerar um estado de alerta permanente na escola e estimular o preconceito.

O uso da expressão inglesa bullying como definidora para quaisquer atitudes violentas atingiu níveis mundiais no início do século XX. Fante (2011), Maldonado (2011) e Silva (2010) são categóricas ao afirmar que as conferências internacionais sobre violência, mediadas por pesquisadores estadunidenses, foram determinantes para a universalização da expressão inglesa. Seu radical semântico está no verbo *bully* (amedrontar, tyrannizar), que acompanhado do sufixo *ing* busca substantivar o verbo (agressão, tirania, vilania e sinônimos). Alguns países e línguas, entretanto, estabeleceram traduções ou ressignificações para o termo: *acoso* (Espanha), *harassment* (EUA, como assédio), *mobbing* (Noruega, Dinamarca), *mobbing* (Suécia, Finlândia), *bullismo* e/ou *prepotenza* (Itália), *harcelement quotidien* (França), *ijime* (Japão), *aggressionen unter schülern* (Alemanha), *maus-tratos entre pares* (Portugal) (FANTE, 2011; MALDONADO, 2011). Dada a apropriação da expressão inglesa no Brasil, inclusive por pesquisadores de perspectiva crítica, como Crochík, optamos pela utilização da expressão bullying escolar, de forma a delimitar atitude, espaço e sujeitos deste fenômeno.

Como a cultura e a ideologia dominante determinam relações sociais pontuadas pelo fetichismo e pelo narcisismo – e daí a identificação com o preconceito – o direcionamento que damos à interpretação, tanto das determinantes causais do bullying escolar quanto para o enfrentamento desse quadro de violência, é para a superação do modelo capitalista de relações de exploração humana, passando pelo esclarecimento e emancipação dos sujeitos, dentro e fora da escola.

Diante das contradições e do predomínio da subjetividade ‘histórico objetificante’, em várias de suas obras, sobretudo na *Dialética Negativa*, Adorno recorre à psicologia freudiana para refletir acerca da cega e idealizada realidade, que, segundo ele, é desprovida de sujeitos reais. O princípio da não identidade remete à necessidade de desmistificação do “ser sujeito da compreensão absoluta” (p. 84). A identidade fetichizada determina a forma originária da ideologia amparada racionalmente pela Psicologia. (ZANOLLA, 2015, s/p).

Todavia, é necessário que estabeleçamos alguma interlocução crítica com o referencial teórico pragmático¹⁵ do fenômeno bullying, em destaque Fante (2010), Maldonado (2011), Silva (2010), dentre outros. Dessa forma, é possível definir o bullying escolar¹⁶ como uma atitude violenta, sádica e eletiva, determinada pelo preconceito dos agressores.

Julgamos pertinente esclarecer os elementos constitutivos desta definição de forma que sua fundamentação crítica e possíveis contradições não sejam instrumentalizadas ou banalizadas. Começamos então pela espacialidade ou territorialidade: ainda que as agressões possam se dar fora do ambiente escolar, é prioritariamente neste espaço que as implicações negativas das agressões são desejadas pelo agressor e sentidas pela vítima. Outro elemento característico do bullying escolar que destacamos é seu caráter atitudinal: “o preconceito é uma atitude que contém uma tendência para a ação; entre as ações vinculadas ao preconceito estão a discriminação, a marginalização e a segregação” (CROCHÍK, 2015).

A característica mais evidente do bullying escolar é a violência, seja ela física, psicológica ou moral. Levando-se em consideração os danos emocionais e físicos causados à vítima, o bullying está caracterizado como um tipo de “violência traumática”, ou seja, capaz de extrapolar a capacidade da vítima de absorver a angústia e a dor, alterando sua homeostase psíquica (COSTA, 1986). Outro ponto relevante em nossa definição é a questão do sadismo seletivo do agressor. Ainda que seja evidente a necessidade pulsional sádica do agressor (LAPLANCE e PONTALIS, 1994), a seleção da vítima é bastante racional, levando-se em conta tanto o desequilíbrio de força e poder em favor do agressor (SILVA, 2010) quanto a

¹⁵ Entendemos que este tipo de referencial pode balizar a discussão apenas como ponto de partida. Em perspectiva crítica, entendemos que o pragmatismo apenas lança o problema (qual seja) em linhas bastante objetivadas e, nestes termos, obviamente, não consegue resolvê-lo de forma crítica, levando em consideração os determinantes sócio-históricos, políticos e subjetivos. (HORKHEIMER, 2003).

¹⁶ A forte presença da psicanálise neste estudo e mais detidamente nesta definição, não destoam da perspectiva dos frankfurtianos, antes é inerente a ela. Adorno (1986) defende a psicanálise como “a única que investiga seriamente as condições subjetivas da irracionalidade objetiva” (ADORNO *apud* CROCHÍK, 2001, p. 69; tradução nossa).

estereotípias idealizadas e direcionadas sobre a vítima (CROCHÍK, 2011b). Por fim, apresentamos aquilo que é determinante para que o bullying se estabeleça: o preconceito.

A indústria cultural e a racionalidade ideológica estabelecem padrões comportamentais tão intensos sobre os indivíduos que boa parte deles deixa de reconhecer em si e no outro a própria condição humana. É possível afirmar que, no mundo das coisas, existem tipos humanos e, dentre estes, uns são mais e outros são menos adequados à vida em sociedade. A incapacidade do indivíduo para administrar em níveis de contextualização sócio-histórica, atitudinal e de psique estas imposições promove o descarte, a exclusão, a negação e, enfim, o preconceito (ADORNO, 1995). Assim, os indivíduos mais adequados à vida em sociedade talvez sejam justamente aqueles tomados pela racionalidade.

Existem duas características muito comuns entre as definições de bullying fundamentadas na literatura pragmática: a primeira afirma que o bullying escolar se dá, exclusivamente, entre alunos (ou pares); já a segunda característica afirma que o bullying, necessariamente, é uma atitude de violência recorrente. Fazemos esta constatação a partir do minucioso levantamento que Medeiros (2012) faz a respeito das definições e possibilidades do bullying.

Nossa análise, em perspectiva crítica, julga que todas essas definições estão engessadas como conceitos elaborados a partir de mediações superficiais, que relativizam as bases subjetivas da atitude violenta do bullying escolar. Excessivamente categóricas, estas definições restringem as possibilidades de percepção do fenômeno e podem, de fato, banalizar algumas situações de violência escolar tipificadas como bullying, em nossa definição.

Nosso posicionamento crítico em relação ao imperativo de que o bullying se dê entre pares considera possíveis questionamentos, inclusive judiciais, a respeito daquele agressor que é ex-aluno, aluno de outra escola ou mesmo que não é estudante (especialmente se levarmos em conta o bullying virtual). Nossa leitura crítica do bullying escolar busca desconstruir a ideia de que existe uma violência da escola, diferente da violência social cotidiana. O bullying escolar é, claramente, a manifestação da violência social no espaço institucional. Da mesma maneira, como inexistente a violência da escola desvinculada das mediações culturais, também não tem como falar em uma categoria de violência exclusivamente entre alunos. Ainda abrimos a possibilidade de reconhecer como bullying escolar a agressão imposta pelo professor em relação ao aluno. Para fundamentar esta análise, retomamos o exposto por Adorno (1995) em relação aos tabus da profissão de ensinar. De

forma bastante evidente, o autor trata como tabus históricos que pairam sobre o professor e sua profissão: a autoridade disciplinadora e moral que a maturidade, a força física, o domínio que os conteúdos imprimem nos professores. Qualquer tipo de violência aplicada por estes sujeitos seria, portanto, ainda mais bárbara que aquela estabelecida entre alunos. Destarte, esta definição não pode relativizar eventuais agressões em sentido oposto, quando alunos agridem professores e, neste ponto específico, apontamos para a necessidade de mais estudos críticos teóricos e empíricos, que permitam análises complementares.

Quanto à ideia de que o bullying escolar seja uma atitude violenta necessariamente reincidente, nossa argumentação está posta a partir do exposto por Costa (1986): a condição traumática da violência é estabelecida pela capacidade de interpretação da vítima. Ainda que a atitude de agressão ou preconceito seja isenta de toque ou palavra, bastando-lhe o silêncio ou o distanciamento físico, são os danos à vítima e as motivações do agressor que caracterizarão o bullying escolar. Ainda nos reportando ao mesmo estudo de Costa (1986), retomamos que a violência manifesta-se “não só como coerção, mas simultaneamente como desrespeito à lei ou ao contrato” (*Ibidem*, p. 93). Para além da agressão física, portanto, há de se considerar no bullying escolar o desrespeito aos códigos disciplinares postulados culturalmente além daqueles da própria escola, em larga medida rígidos e de amplo conhecimento. Uma única agressão implica em dupla ou tripla agressão: à vítima propriamente dita, ao código de disciplina da escola, ao contrato social/cultural. Sendo assim, em nosso entendimento, a reincidência é um agravante e não um determinante.

Obviamente, as tensões presentes no bullying e na própria escola representam as contradições do progresso tecnológico, sendo a violência o fenômeno maior que imputa tipificações ao bullying escolar. A racionalidade e as ideologias tecnológicas da sociedade administrada propiciam as estereotípias, o preconceito e a violência. Assim a concretude cultural é ambivalente, ou seja, a civilização é constituída por indivíduos marcados pelas dinâmicas psíquicas individuais e coletivas; pela adesão ou resistência; pela apatia e pela barbárie (CROCHÍK, 2009; 2011b). Desse modo, é correto afirmar que a caminho da emancipação dos sujeitos, a cultura pede a ruptura com a ideologia da economia política dominante e a sociedade pede a redistribuição democrática das forças produtivas. Já a escola pede, por sua vez, pela ressignificação.

2.1 Elementos constitutivos do bullying escolar: aspectos clínicos

A interpretação unicamente clínica dos elementos constituintes do bullying muito pouco responderia às demandas culturais e do sujeito, tão relevantes à teoria crítica. Entretanto, observamos que elas formam um arcabouço teórico bastante consistente e adaptado às necessidades da indústria cultural de criar padrões, inclusive de normalidade e de atitude patológica, tipificados, por exemplo, nos manuais de psiquiatria. A aproximação da interpretação clínica dos elementos que constituem o bullying permite, *a priori*, o exercício da compreensão do contraditório e, *a posteriori*, a possibilidade de diálogo crítico.

Essencialmente, as agressões impostas à vítima do bullying escolar têm como finalidade, conscientes ou não, causar danos psicológicos e morais, cujos transtornos psíquicos e comportamentais causados podem ser irreversíveis para a vítima. Para tanto, o agressor usa de estratégias verbais, físicas, materiais e virtuais. Em seu levantamento clínico psiquiátrico, Silva (2010) aponta para o que é sintomático nas vítimas: psicossomatizações causadoras de desconforto e prejuízo às atividades cotidianas, como cefaleia, insônia e diarreia, entre outras, fobia escolar, transtorno do pânico, transtorno de ansiedade social ou TAS¹⁷, transtorno de ansiedade generalizada ou TAG¹⁸, depressão, anorexia, bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo ou TOC¹⁹, transtorno do estresse pós-traumático TEPT²⁰ e, em menor escala, esquizofrenia, suicídio e homicídio.

¹⁷ O TAS também pode ser definido como “fobia social” ou “timidez patológica”. O portador desse transtorno desenvolve um “temor exacerbado de se sentir o centro das atenções ou de estar sendo julgado e avaliado negativamente. [...] O fóbico social de hoje pode ter o transtorno deflagrado em função de inúmeras humilhações no seu passado escolar” (SILVA, 2010, p. 27).

¹⁸ O TAG “é uma sensação de medo e insegurança persistente. [...] Geralmente são pessoas impacientes, que vivem com pressa, aceleradas, negativas e que têm a impressão constante de que algo ruim pode acontecer a qualquer momento”, tanto em situações complexas como nas mais corriqueiras (SILVA, 2010, p. 27-28).

¹⁹ O TOC “se caracteriza por pensamentos sempre de natureza ruim, intrusivos e recorrentes (obsessões), causando muita ansiedade e sofrimento. Na tentativa [...] de aliviar a própria ansiedade, o portador de TOC passa a adotar comportamentos repetitivos (conhecidos como compulsões)” que trazem desconforto a si próprio e aos que compartilham do seu convívio (SILVA, 2010, p. 30).

²⁰ O TEPT pode acometer pessoas que passaram por experiências traumáticas e não superaram o trauma. Lembranças ou *flashbacks* do horror ou das perdas a que foram acometidas podem levar a quadros de “depressão, ao embotamento emocional (frieza com as pessoas queridas), à sensação de vida abreviada, à perda dos prazeres, afetando diretamente todos os seus setores vitais” (SILVA, 2010, p. 31).

De forma aproximada, Fante (2011), Lopes Neto (2011) e Silva (2010) categorizam, a seu modo, os sujeitos diretamente envolvidos em situações de bullying como vítimas, agressores e espectadores. As vítimas, de alguma forma, despertam algo que causa desconforto no agressor, ao que a psicanálise chama de projeção ou projeção negada. Para a psicanálise, projeção corresponde a uma “operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro, – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos, desejos e mesmo ‘objetos’ que ele desconhece ou recusa” em si mesmo (LAPLANCHE e PONTALIS, 1994, p. 374). Nesse sentido, a projeção negada corresponde a identificar no outro (pessoa, objeto, lugar) aspectos negativos da própria personalidade e passa a negar neste outro aquilo que é indesejado em si mesmo.

Qualquer característica da vítima pode se transformar em justificativa para as atitudes violentas e preconceituosas do agressor (por mais nefasta que sejam): cor da pele, condição sexual, estatura, peso, beleza, tipo de cabelo, tom de voz; além de religião, poder aquisitivo, adesão ao estudo e quaisquer outros (LOPES NETO, 2011; SILVA, 2010). Quanto aos agressores, estes tendem a ser enquadrados num padrão corporal e comportamental amplamente aceito no senso comum: são manipuladores, fortes e/ou perspicazes; geralmente trazem histórico sociofamiliar de violência, desafeto e/ou reproduzem a condição preconceituosa ali experimentada (FANTE, 2011; SILVA, 2010). Os espectadores equivalem à “massa de manobra” do agressor, sendo os adesistas silenciados da massa. Desejosos por estarem integrados (porque o que lhes falta é afeto e experiência concreta), desenvolvem o preconceito compensatório que, neste caso, manifesta-se na atitude de hostilizar uma vítima, mesmo sabendo que a mesma deveria ser aceita e respeitada (CROCHÍK, 2011a). Conscientes da violência que contemplam e do quanto seu silêncio legitima a violência, podem ser considerados coautores do bullying (FANTE, 2011; LOPES NETO, 2011).

Um ponto comum nestas obras analisadas é que, de forma sutil ou evidente, todas elas determinam a necessidade de oferecer algum tipo de tratamento não só às vítimas, mas também (ou essencialmente) aos agressores e espectadores. Via de regra, são intervenções que permitem um diálogo ampliado sobre o bullying como fenômeno relacional (por levar em conta seus diferentes sujeitos), mas se reduzem a propositivas instrumentais e compensatórias, exclusivamente de dentro da escola, que sobrecarregam os professores com projetos pedagógicos e dinâmicas de socialização que, no limite, desconsideram as determinantes culturais.

Justamente para estabelecer uma compreensão dos determinantes culturais do bullying, partimos de uma concepção crítica, que possibilita pensar o bullying a partir de estudos sobre o preconceito como determinante, à análise das relações de violência na escola ou fora dela. Crochík (2011a) apresenta a pesquisa “Personalidade Autoritária”, para nosso propósito:

O estudo sobre a personalidade autoritária, desenvolvido por Theodor W. Adorno *et al.* (1950) na década de 1940, mostra que há diversos tipos de preconceituosos, que expressam maior ou menor dificuldade de se relacionar, de ter contato e experiência com os outros. Adorno definiu seis tipos de preconceituosos e cinco tipos de não preconceituosos. (CROCHÍK, 2011a, p. 38)

Nossa análise considera que as pesquisas e a literatura pragmáticas do bullying, embora tenham relevância, compartimentalizam os tipos de agressores e espectadores de forma limitada, arriscando, contraditoriamente, padronizá-los. Estas duas categorias de sujeitos envolvidos no bullying escolar são agressoras e, indiscutivelmente, são personalidades marcadas pelo preconceito, pela adesão à massa (ou endogrupo), pela marginalização de tudo aquilo que não seja convencionalizado e instrumentalizado. Como dito, é imprescindível a interlocução estabelecida entre a psicanálise e a Teoria Crítica da Sociedade para compreendermos como a violência é determinada pela cultura que molda o indivíduo.

2.2 Características psicodinâmicas de sustentação subjetiva do preconceito

Segundo Adorno *et al.* (1950 *apud* CROCHÍK, 2011b) existem características específicas que estão presentes na personalidade identificada ao preconceito. São elas: o Convencionalismo (capacidade de adesão rígida às convenções sociais estabelecidas pela classe média); Submissão Autoritária (aceitação incondicional à autoridade do seu grupo); Agressividade Autoritária (diretamente vinculada às características anteriormente citadas, implica em criticar e punir todos que transgridam as convenções estabelecidas); Anti-intracepção (negação de tudo que implique em reconhecimento da subjetividade); Superstição e Estereotipia (crença na determinação sobrenatural da ordem das coisas e pensamento estabelecido por categorias rígidas); Poder e Força (admiração pelas pessoas que personifiquem poder e preocupação constante com dicotomias do tipo forte/fraco,

dominador/dominado); Projetividade (impulsos emocionais inconscientes projetados constantemente sobre o mundo); e, finalmente, Moralidade Sexual (preocupação exagerada com fatos sexuais) (CROCHÍK, 2011b).

Em cada uma dessas características, identificamos a debilidade do Supereu²¹ (mediação social constitutiva da psique). Essas características, além de estarem permeadas em maior ou menor escala de uma hostilidade geral à humanidade, através de atitudes de destrutibilidade e cinismo, em conjunto predis põem o indivíduo à identificação com o fascismo²².

As três primeiras características descritas (Convencionalismo, Submissão Autoritária e Agressão Autoritária) apontam para conflitos existentes entre o Eu e o Supereu. Existe, ainda, um duplo conflito em relação à autoridade introjetada, e o afeto é repartido entre o endogrupo (o grupo de pertencimento) e o exogrupo (grupo de contrapartida). A obediência cega e exagerada à autoridade constituída em seu grupo gera desejos destrutivos, direcionados ao exogrupo (alvo do preconceito) em atitudes impulsivas e emocionais (CROCHÍK, 2011b).

Ainda segundo Crochík (2011b), na Anti-intracção há a aversão em relação ao que é subjetivo (referente ao universo interno e sensível do indivíduo). Dessa forma, evita-se o que é humano e volta-se para a realização material. Descartar a experiência subjetiva e emocional com as pessoas representa uma maneira de fugir do contato com os conflitos internos. Então, qualquer pessoa, conteúdo ou situação que represente algum valor subjetivo poderá ser alvo de preconceito.

A Anti-intracção estabelece relações com a Estereotipia e a Superstição na medida em que as três categorias atribuem a realização pessoal ao que vem de fora: uma força incontrolável ou uma objetivação. De fato, como afirma Crochík (2011, p. 99), “é difícil

²¹ Segundo Laplanche e Pontalis (1994), Id, Ego (ou Eu) e Superego (ou Supereu) são as três instâncias constitutivas do aparelho psíquico humano. Id e Ego estão em permanente conflito, sempre mediados pelo Superego. O Id representa o polo pulsional da personalidade. Seus conteúdos são inconscientes, “por um lado hereditários e inatos e, por outro, recalçados e adquiridos” (*Ibidem*, p. 219). O Ego representa o “polo defensivo da personalidade; põe em jogo uma série de mecanismos de defesa” em relação às pulsões e afetos estabelecidos pelo Id (*Ibidem*, p. 124). O Superego representa os valores culturais estabelecidos, está na “consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais” (*Ibidem*, p. 497).

²² Para Adorno (2003), o fascismo é uma característica psíquica de indivíduos frios (dos gabinetes políticos ou das ruas), capazes de agir contra seus interesses racionais, de maneira desumana, reflexo da racionalidade instrumentalizada e da objetificação dos sujeitos. Mediados pelo fascismo, estes sujeitos tornam-se parte de sua sustentação na sociedade.

separar o desenvolvimento do indivíduo das exigências da cultura. Atribuir a forças externas o próprio destino, contudo, reflete a debilidade do eu”. As forças ocultas, posto que incontroláveis, justificam, já no ponto de partida, a derrota do sujeito. São personalidades que se identificam com o preconceito e com o autoritarismo, que tendem ao imediatismo evidente das operações mecânicas e, de alguma forma, se julgam isentas dos juízos de valor que envolvam situações de conflitos (CROCHÍK, 2011b).

As personalidades identificadas com a Força e o Poder tendem a aderir aos valores convencionados. Sujeitos e situações que representam o não convencionado serão, portanto, foco do seu preconceito. Outra consequência preconceituosa dessa identificação com a força e o poder é a sensação de submissão e fraqueza (compensada na submissão de outros sujeitos, tornados alvos pela sua fragilidade). O exogrupo funciona como um alvo da agressão reprimida frente ao poder e à força da autoridade introjetada. O eu racional exige que este alvo também seja racional, o que se dá na forma dos estereótipos (CROCHÍK, 2011b).

A Projetividade trata de lançar seus impulsos inconscientes (ou pulsões) sobre o mundo. Projetar sobre o mundo aquilo que lhe é inconsciente implica em imposição de comportamento, ideias e preconceitos em nada assimilados pelo Supereu. O eu exacerbado e “a própria inadaptabilidade das pulsões já é sinal de desarmonia entre a cultura e o indivíduo” (2011b, p. 102). Equivale a responsabilizar o mundo (pessoas, coisas, lugares) pelos próprios fracassos ou pelas idealizações de êxito e sucesso.

Outra personalidade identificada com o preconceito é aquela que atribui excessiva Moralidade ao Sexo. Indica que “os desejos e punição aos que transgridem as normas morais são expressão dos próprios desejos reprimidos, que são projetados e recriminados” (CROCHÍK, 2011b, p. 102). A punição a qualquer orientação sexual do outro e que esteja distante do seu próprio eu já aponta para exclusão e preconceito. A imoralidade criada é “inaceitável”.

Todos estes elementos em conjunto indicam uma predisposição ao preconceito. A má diferenciação eu-mundo, a confusão da imagem do eu, a dificuldade de enfrentar os próprios desejos e a de construir uma consciência moral acarretam: adesão aos valores estabelecidos, submissão emocional à autoridade do endogrupo e agressividade à autoridade projetada no exogrupo, dificuldade de estabelecer relações adequadas com outras pessoas, percepção distorcida da realidade, que passa a ser estereotipada para que lhe dê alguma segurança que não encontra internamente, pois a subjetividade é negada e o indivíduo e os demais tornam-se coisas entre outras. O principal mecanismo de defesa é a projeção. (CROCHÍK, 2011b, p. 102)

Segundo Crochík (2001), é a partir dessas categorias de personalidade que Adorno estabelece as Escalas F, AS e E, para pesquisar, empiricamente, o quanto os sujeitos estão predispostos à identificação com o preconceito e o fascismo, o etnocentrismo e o antissemitismo²³. Isso culminou na publicação da obra *A Personalidade Autoritária*, em 1950. Esta pesquisa, realizada com estudantes universitários, analisa os resultados separando os indivíduos em dois grupos: os escores mais altos distintamente dos escores mais baixos. Entre os sujeitos avaliados com escores mais altos estão aqueles que, *a priori*, identificam-se com o preconceito e, no outro extremo, os indivíduos pouco identificados.

Ainda que o próprio autor tenha sido cuidadoso, reconhecendo as contradições presentes no ato de tipificar ou categorizar comportamentos, não se negou a enfrentar os limites da própria psicologia e da técnica científica no sentido de pesquisar elementos da personalidade autoritária, utilizando as perspectivas empírica e teórica como complementares (essencialmente, a pesquisa empírica só tem relevância para a Teoria Crítica se contextualizada pela teoria). Leon Crochík, estudioso de Adorno e da própria Escola de Frankfurt, alerta para o risco de reduzir os objetos às técnicas da investigação social empírica e à falta de contextualização efetiva denunciada por esses pesquisadores em relação às pesquisas da teoria crítica da sociedade, o que leva à “argumentação de Horkheimer e Adorno (1978b), autores que defendem o uso de ambas as perspectivas para o estudo sobre as tendências fascistas contemporâneas, desde que confrontadas uma com a outra” (CROCHÍK, 2001, p. 70) e, assim, aqui enfrentaremos esses limites.

Conhecer as características de personalidades identificadas com o preconceito equivale, para nós, a apropriar a escola de mais elementos críticos para resistir e enfrentar o bullying. Ainda que, contraditoriamente, a categorização das personalidades possa levar a interpretações eminentemente objetivas dos agressores, para nós ela se torna um elemento significativo para avançarmos na direção de compreender o preconceito e o bullying, estabelecendo relações entre os determinantes sócio-históricos, econômicos e políticos e a subjetividade da psique. Estas características permitiram estabelecer os tipos de personalidade

²³ Ao discutir os “elementos do antissemitismo”, Adorno e Horkheimer (1985) extrapolam o entendimento que reduz este fenômeno à aversão aos judeus e sua cultura. O antissemita é um preconceituoso de várias minorias, sujeito heterônomo, manipulado pela cultura hegemônica, busca e aceita somente aqueles que lhe pareçam o padrão de normalidade. Da mesma forma, alargam o entendimento positivista de etnocentrismo, como atitude de julgar as pessoas de acordo com suas raízes geográficas, raciais e culturais, contextualizando-o socialmente como raiz de disputas bárbaras, que vão do preconceito ao genocídio.

identificados e não identificados com o preconceito sobre os quais estabelecemos uma análise crítica. A ideia é captar na tipologia a determinação cultural do preconceito.

2.2.1 Tipos de personalidade identificados com o preconceito

Ao elencar determinados tipos de personalidade, buscamos apresentar e discutir aquelas características que podem constituir as identificações com o preconceito, tanto no sentido do desenvolvimento da atitude discriminatória propriamente dita, quanto no sentido da adesão e tolerância à atitude discriminatória já posta. Reconhecer os tipos de personalidade identificados com o preconceito equivale avançar nas discussões sobre o tema dentro da própria escola. Entender que as motivações do agressor não são necessariamente conscientes pode promover uma compreensão mais sistêmica da violência em si e estabelecer pontes para o chamamento da teoria crítica da sociedade, no sentido de compreender as contradições do comportamento humano e da própria formação escolar. Além disso, ressaltamos que compreender os elementos subjetivos da personalidade identificada com o preconceito é um passo bastante significativo para a identificação, especialmente no ambiente escolar, do tipo oposto, não identificado ao preconceito e, portanto, avesso ao bullying escolar.

Nossa análise toma como fonte essencial os estudos sobre a personalidade autoritária, coordenados por Adorno durante a década de 1960 e realizados nos EUA. Tomamos como fonte complementar os estudos que Crochík (2001, 2011b) realizou a partir desta obra. Antes de caracterizar todos os tipos de personalidade – os identificados e também os não identificados com o preconceito – Adorno nos esclarece que “não buscamos reduzir os seres humanos a dados estatísticos ou a tipos ideais, no sentido habitual da palavra. [...] Nossa tipologia se orienta por um espírito que abarca a tipificação do homem em perspectiva social crítica” (ADORNO et al., 1965, p. 699-700; tradução nossa).

Os tipos de personalidade identificados com o preconceito podem ser denominados também como síndromes, e o limite entre esses tipos é tênue, embora seja significativo. Eles estão classificados da seguinte forma: Ressentido Superficial; Convencional; Autoritário; Rebelde; Psicopata; Maníaco; e Manipulador (ADORNO et al.,

1965). Ressaltamos que todas essas síndromes estão identificadas como personalidades autoritárias que, por definição, são caracterizadas

Por um pensamento estereotipado que é utilizado ou para uma adesão imediata aos valores estabelecidos, ou para justificar o deslocamento de impulsos agressivos a um alvo externo, deslocamento esse que pode ser especificamente a algumas características projetadas sobre o alvo. Esses tipos atuam por necessidade de dar vazão a uma agressão devida a uma série de frustrações. Essa agressão pode ser mais domesticada e se revelar sutilmente nas atitudes do indivíduo, ou pode ser mais diretamente extravasada. (CROCHÍK, 2011b, p. 108)

Segundo Adorno et al. (1965), o Ressentido Superficial não apresenta muita repulsa pelo objeto do preconceito que, em verdade, como um bode expiatório, representa justamente seus fracassos pessoais. Trata-se de um tipo de confusão intelectual – marcada pelo pensamento estereotipado e pela falta de espírito crítico – que dificulta o contato com os reais motivos desses fracassos. Dessa forma, é correto afirmar que esse tipo de preconceito tem raiz mais na cultura que no indivíduo: é a cultura racional tecnológica que estimula as atitudes estereotipadas, acrílicas e passivas. Sua racionalidade volta-se apenas para os conflitos superficiais, tendo a agressividade controlada e a capacidade de entendimento do fenômeno, para a superação dos preconceitos, reduzida (CROCHÍK, 2011b).

A respeito do tipo Convencional, Adorno et al. (1965) afirma que, assim como o Ressentido Superficial, ele também recebe os estereótipos prontos do meio, não se presta a analisá-los e tem sua agressividade contida. Contudo, assimila esses estereótipos à sua própria personalidade, ampliando seu raio de preconceitos. A introjeção de valores do endogrupo é maior que a projeção dos impulsos hostis direcionados ao exogrupo ou objeto. De tal forma que, num ambiente hostil ao preconceito, ele não tem dificuldade em criar dicotomias internas e se adaptar.

Por outro lado, o tipo Autoritário, descrito por Adorno et al. (1965), é claramente marcado pela não superação do Complexo de Édipo. Para a psicanálise, o complexo de Édipo está ligado ao parricídio: atitude de idealizar e negar a figura dos pais. É um “conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. [...] O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano” (LAPLANCE e PONTALIS, 1994, p. 77). Argumentos, experiências e contatos não o fazem mudar de atitude, essencialmente hostil e agressiva. Muito estimulado pela cultura, o desenvolvimento desse tipo preconceituoso é determinado por conflitos psíquicos.

O indivíduo autoritário utiliza-se do preconceito para dar vazão aos impulsos hostis que gostaria de dirigir à figura paterna. A explicação psicológica deste tipo se encontra na má resolução do complexo de Édipo. O abandono do desejo da mãe leva-o a odiar o pai, o que gera a ambivalência com o amor que tem por ele; como solução do conflito, o ódio é reprimido e voltado para o alvo do preconceito. Parte da agressividade liberada pelo ódio converte-se em masoquismo e outra em sadismo; disso decorre a hierarquia do poder: submeter os mais frágeis a si e submeter-se aos mais fortes. (CROCHÍK, 2011b, p. 105)

O tipo Autoritário é bastante rígido e comum, formalmente adaptado aos valores morais vigentes, tratando aqueles de “fazem questão de ser diferentes” com bastante frieza e distanciamento moral, frutos da projetividade.

Sobre o tipo Rebelde, Crochík (2001b) retoma Adorno et al. (1965) e afirma que, diferentemente do Autoritário, se volta contra a autoridade à qual, em tese, deveria reconhecer e se identificar. Caso a identificação se dê em nível inconsciente, estabelece-se um outro conflito (consigo mesmo). Do ponto de vista psicanalítico, são sujeitos extremamente “infantis” e seu preconceito resulta dessa regressão. Sob as formas de sadismo, masoquismo²⁴ que, não raro, podem estar associados ao culto ao corpo, tendem a direcionar sua agressividade de forma evidente, tanto ao todo cultural quanto a si mesmos. Estas características o afastam do mundo do trabalho típico, com relações de subordinação e exploração, a menos que este trabalho possibilite a vazão dos seus impulsos agressivos. Quando se deixa conduzir por um líder é numa perspectiva narcísica, a imagem do líder toma o lugar do eu.

Ainda segundo Crochík (2011b, p. 107), o tipo Rebelde é comum “nas camadas mais pobres da população e se ajusta bem aos torturadores presentes no fascismo”. Marcadamente determinado por conflitos psíquicos, é importante destacar o quanto esse tipo de personalidade é incentivado pela cultura racional tecnológica nas formas de desprezo à autoridade intelectual e moral, negação daquilo que é subjetivo, no culto ao corpo com adesão a esportes perigosos e violentos, na eficácia atribuída às respostas e reações imediatas e no ideal de experimentar o momento em detrimento de um projeto de vida (ADORNO et al., 1965).

²⁴ A psicanálise entende os conceitos de sadismo e masoquismo para além de ideia de perversão sexual, reconhecendo-os como componentes da vida pulsional. O sadismo é definido como satisfação “ligada ao sofrimento ou à humilhação infligida a outrem” (LAPLANCE e PONTALIS, 1994, p. 465). Já o masoquismo é definido como uma satisfação que “está ligada ao sofrimento ou à humilhação a que o sujeito se submete” (*Ibidem*, p. 274).

A personalidade do tipo Psicopata corresponde ao exagero das características do tipo Rebelde. Para ele, não “há limites à gratificação dos seus desejos” (CROCHÍK, 2011b, p. 107). Esse é o tipo de agressor predileto da mídia sensacionalista, que divulga os massacres e os “acertos de conta” como exemplos clássicos do bullying escolar, o que pode ser prejudicial no enfrentamento da violência na sociedade, na medida em que promove – ainda que de forma inconsciente – a tolerância a violências cotidianas (ADORNO et al., 1965).

Na pesquisa de Adorno et al. (1965), o Maníaco, como personalidade predisposta à identificação com o preconceito, também apresenta uma acentuada dificuldade de conviver com a realidade frustrante que o mundo lhe impõe. Entretanto, para ele, “essas frustrações desempenham um papel mais decisivo, pois dificultam a aceitação do princípio da realidade. Para enfrentar esse conflito, em geral, isola-se e recria o mundo segundo categorias quase delirantes” (CROCHÍK, 2011b, p. 107). Neste mundo desconectado da realidade, ele cria, a seu modo e para si, uma aura de engrandecimento que o faz superior ao mundo real, como é típico dos líderes de seitas e dos fanáticos. É importante destacarmos dois pontos: é justamente o preconceito (talvez seu único contato efetivo com o mundo real) que o impede de desencadear as psicoses; e finalmente, que nossa cultura, em alguma medida, estimula esta atitude maníaca ao tolerar a crença em forças sobrenaturais salvadoras (ADORNO et al., 1965). O Maníaco, quando integrado a ambientes escolares com doutrinação excessivo, pode ter acentuadas as deformidades da sua homeostase psíquica.

Já o Manipulador “é o tipo mais compulsivo no que diz respeito ao uso de estereótipos” (CROCHÍK, 2011b, p. 107). Sua adesão aos valores estabelecidos é imediata, e seu eu justifica o deslocamento dos seus impulsos agressivos, oriundo de suas frustrações, ao alvo externo. A intensidade de sua agressividade e preconceito pode variar muito: da sutileza domesticada à explosão extravasada. Ele vê o mundo através de categorias mecânicas e ignora a necessidade de revelar seus sentimentos em relação a elas (ADORNO et al., 1965). A aparência é de um sujeito integrado à realidade, entretanto, mascara sua habilidade de cindir o afeto das relações humanas (que, na verdade, são conflitos psíquicos manifestados na forma da frieza). Integra-se facilmente ao mundo do trabalho, alinhado à ideia da eficácia que justifica os fins sem se interessar pelos meios e pelo próprio conteúdo do trabalho em si (CROCHÍK, 2001). O rendimento escolar torna-se equivalente à pró-atividade no mercado de trabalho. As boas notas, a relação amigável com professores e mesmo colegas, são como justificativas para alguns “deslizes”.

Em condição oposta, estão os indivíduos com baixa propensão a desenvolver o comportamento preconceituoso. Estes, ao serem analisados pelas escalas que avaliam a identificação com o preconceito, antissemitismo e etnocentrismo (escolas F, AS e E) foram os que apresentaram os escores mais baixos (CROCHÍK, 2011b). Justamente por serem personalidades refratárias ao preconceito e, por derivação, também ao bullying escolar, apresentaremos agora cada uma delas.

2.2.2 Tipos de personalidade com baixa identificação com o preconceito

Estabelecer os tipos de indivíduos com baixa identificação em relação ao preconceito é, para nós, apenas um dos pontos de partida para a atitude crítica de enfrentamento e resistência ao bullying escolar. Mais que tipificá-los, é necessário compreender os mecanismos subjetivos desses sujeitos aparentemente “imunes” ao bombardeio ideológico e cultural que empurra a humanidade para a condição coisificada. Sujeitos com baixa identificação em relação ao preconceito podem ser fundamentais para que a escola promova a inclusão como forma de enfrentamento ao bullying escolar e ao preconceito.

Os tipos de personalidade com baixa identificação em relação ao preconceito são definidos por Adorno et al. (1965) como: Rígido, Contestador, Impulsivo, Despreocupado e Liberal Genuíno. A respeito desses tipos, Crochík (2011b, p. 109) traz a contradição: “é importante destacarmos que, não necessariamente, todos eles sejam essencialmente democratas ou que tenham pleno equilíbrio das estruturas do aparelho psíquico”. Este destaque é bastante relevante no sentido de nos mantermos alertas para as ameaças constantes que a ideologia dominante exerce sobre as pessoas. Sabido que a homeostase do aparelho psíquico é marcada pelo constante conflito entre id, ego e superego, é importante que a questão da barbárie e do preconceito seja constantemente revisitada – especialmente do ponto de vista histórico – para que ambos não sejam tolerados. Seria demasiado ingênuo supor que é possível estabelecermos ressignificações apenas entre as personalidades identificadas com o preconceito.

Existem indivíduos que podem não manifestar sua atitude preconceituosa por alienadas condições de indiferenciação e que podem ter aderido ao ideal democrático não por

identificação plena ao seu conteúdo, mas por condições psíquicas equivalentes aos dos escores mais altos (necessidade de pertencimento, por exemplo). Entretanto, existem aqueles que conseguem “fazer a distinção entre os desejos e a realidade, de forma a não só não aderir aos ideários fascistas, por perceber a sua irracionalidade, como também a lutar contra eles” (CROCHÍK, 2011b, p. 109). Essas pessoas trazem, em sua história de vida, algo de individual e cultural que os permite ser como são e que merecem um estudo cuidadoso, de maneira a explicar como as contradições culturais e os conflitos psicodinâmicos abriram espaço para a resistência e a emancipação, já que, em todos eles, os marcadores psíquicos da individualidade estão definidos por apropriações daquilo que é cultural. Essas pessoas, reforçamos, são peças-chave para a educação inclusiva e para o enfrentamento à violência.

O tipo Rígido traz consigo o mesmo pensamento estereotipado dos escores mais altos, além da necessidade de pertencimento a um grupo. Assim como a adesão do Ressentido Superficial (tipo identificado com o preconceito) ao preconceito se dá de forma casual, também a adesão do tipo Rígido assim se estabelece (ADORNO et al., 1965). Isso corresponde dizer que o tipo Rígido substitui a autoridade pela coletividade, defendendo-a a todo custo e que a sua percepção da realidade é fluida, bastando-lhe os clichês: embora seja capaz de não estabelecer dicotomias entre os sujeitos, por outro lado, acaba por homogeneizar as diferenças.

O Contestador é marcado por um supereu bastante desenvolvido e que o faz se opor a qualquer autoridade externa. A dimensão deste supereu configura sua consciência moral e seu ideal do eu (ADORNO et al., 1965). Podemos identificar que essa hipertrofia do supereu cria um tipo de compulsão voltada para a defesa das minorias e para a reparação de injustiças.

Enquanto o Contestador é dominado pelo supereu, o tipo Impulsivo é dominado pelo id. O Impulsivo está imune ao pensamento estereotipado. A vazão bastante direcionada que dá aos seus impulsos libidinosos²⁵ – focada na defesa de todas as minorias e suas diferenças – marcam diferentes gratificações para seus impulsos, praticamente livres de agressividade (ADORNO et al., 1965). O que distingue o Impulsivo em relação ao

²⁵ Libido é a “energia postulada por Freud como substrato das transformações do impulso sexual quanto ao objeto (deslocamento dos investimentos), quanto à meta (sublimação, por exemplo) e quanto à fonte de excitação (diversidade das zonas erógenas)”. De maneira ampliada (como conceito junguiano), também representa “a energia psíquica” ou a “tendência para” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1994, p. 266).

Contestador talvez seja a “paixão” presente em sua defesa: ainda que em nível inconsciente, ele é mais capaz de reparar injustiças que o Contestador.

Segundo Adorno et al. (1965), o tipo Despreocupado é bastante imune ao preconceito. Talvez seja o personagem antagonista ao tipo Manipulador (dos altos escores). Se o Manipulador é compulsivo pelo domínio, o despreocupado age de forma oposta, com a tranquilidade de deixar as coisas fluírem “naturalmente”, sem posições definidas. Dessa forma, em sua identificação com os oprimidos, não consegue diferenciá-los. O tipo Despreocupado é voltado para a experiência e avesso à agressividade. Sua capacidade de percepção da realidade concreta é bem estabelecida, impedindo-o de aderir à percepção estereotipada do mundo.

Por fim, temos o tipo Liberal Genuíno, que “preza a autonomia, própria e alheia, e tende a ver o mundo não por meio de classes ou de categorias, mas de indivíduos” (CROCHÍK, 2011b, p. 111). Marcadamente, se aproxima do tipo ideal freudiano, dado o equilíbrio entre os elementos constitutivos da sua psique. Seus desejos libidinosos ressignificam o sexo para o afeto (ADORNO et al., 1965). É fácil perceber o Liberal Genuíno pela sua identificação com os oprimidos e sua oposição clara em relação ao preconceito.

Tendo apontado os tipos e as características tanto dos indivíduos identificados com personalidade autoritária e com o preconceito quanto dos indivíduos identificados com princípios mais democráticos de sociedade, retomamos o nosso posicionamento de que a pesquisa social empírica balizada pelos estudos da Teoria Crítica da sociedade é um instrumento bastante relevante para a compreensão das relações sociais marcadas pela violência e pela barbárie. Isso possibilita buscar os marcadores ideológicos e culturais do preconceito.

2.3 Cultura e preconceito: mediações sociais e variáveis subjetivas

Tomando a afirmação de Crochík (2009, p. 125) de que preconceito é “uma expressão de atitudes hostis contra minorias e produto das relações entre as necessidades psíquicas e a ideologia”, deparamo-nos com a necessidade de analisar a concretude do fenômeno do preconceito. Para tanto, temos, como ponto de partida, os determinantes sociais e suas implicações psicológicas, entendendo que os determinantes sociais e psíquicos

entrecruzam-se. Por exemplo: questões sócio-históricas atribuídas aos negros e judeus, por exemplo, desencadeiam mecanismos psíquicos no indivíduo preconceituoso e, dessa forma, são referências concretas para a análise dos comportamentos e do fenômeno.

Segundo Crochík (2011b), só a partir da década de 1920 o preconceito passa a ser entendido como um desajuste de ordem psicológica. Até então, o preconceito racial de origem eurocêntrica, direcionado aos negros, inviabilizava qualquer análise verdadeiramente comprometida com a gravidade e a profundidade da atitude preconceituosa. Pontualmente, foram os movimentos civis contrários à escravidão e ao colonialismo europeu que desencadearam as novas abordagens sobre o preconceito. Isto se deu em todo o mundo e, mais especificamente, nos EUA.

Ao historicizar, no século XX, os estudos mais relevantes sobre o preconceito, Duckitt (1992 *apud* CROCHÍK, 2009) indica sucessivas teorias, embora defenda que o estudo sobre a personalidade autoritária, de Adorno *et al* (1950), seja o mais completo, pois, de alguma forma, contempla os demais:

1) a teoria da frustração ou do “bode expiatório”, que considera o preconceito originado de frustrações sociais, isto é, o indivíduo busca um alvo social que seria, imaginariamente, responsável por seus fracassos; 2) a teoria que considera o preconceito fruto de distúrbios psíquicos - esta concepção, com base na psicanálise, considera que a estrutura da personalidade predisporia o indivíduo a ser preconceituoso e, segundo Duckitt, o estudo sobre a personalidade autoritária de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1950) representa esta teoria; 3) a teoria que considera o preconceito uma falha na socialização, isto é, o indivíduo incorporaria princípios e valores sociais em sua formação que o predisporiam ao preconceito; 4) a teoria que considera o preconceito fruto dos conflitos entre as classes sociais - para eliminar o preconceito, seria necessária a mudança da sociedade; e 5) teorias que consideram o preconceito um problema cognitivo e examinam especificamente os estereótipos.

De pronto, é importante realocarmos a vítima nesse processo de análise e apresentação do preconceito. Estudos de Adorno *et al* (1950) e Crochík (2004) confirmaram, inclusive pela empiria, que “o preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas” (CROCHÍK, 2011a, p.32). O ódio caracteriza o agressor (preconceituoso) mesmo em condições amenas, como na indiferença e no desprezo. Ódio e preconceito têm relação com algumas condições psíquicas incontroláveis à racionalidade e, dessa forma, podem ser totalmente deformados ou inventados. O

preconceituoso direciona seu ataque a mais de uma “categoria” de minoria social, desde que represente fragilidade, diferenças e, ainda assim, felicidade.

Na sociedade administrada, reduzir implica compartimentalizar saberes. Na nanotecnologia, cada chip tem uma função e, concomitante, é um outro produto de consumo. Essa mesma “lógica” é aplicada aos indivíduos. “Não vemos a pessoa que é objeto de preconceito a partir dos diversos predicados que possui, mas reduzimos esses diversos predicados ao nome que não permite a nomeação: judeu, negro, louco etc. [...] Independentemente das inúmeras características que a vítima do preconceito possua, a que passa a caracterizá-la é o termo que designa o preconceito” (CROCHÍK, 2011b, p. 20).

Invariavelmente, as dicotomias acompanham o predicado preconceituoso de forma cruel, sendo justamente a antítese que designa a compartimentalização aceita (estereótipo): heterossexual *versus* homossexual, rico *versus* pobre, casada *versus* solteira. Essa oposição dos predicados – ou estereótipos – estimula o preconceito, desfavorece a experiência e a inclusão. Segundo Crochík (2011b), este estereótipo, um atributo fixo, funciona como um tabu que representa uma angústia pretérita alimentada pela imaginação e, sempre que algo ou alguém nos remete a ele, entramos em estado de alerta. Na escola, a projeção do fracasso escolar de um aluno sobre o colega estudioso pode transformar uma situação cotidiana em bullying e nos serve, aqui, como exemplo.

Os estereótipos negados (localizados no exogrupo) acionam a angústia e o preconceito. Ressaltamos que “o estereótipo não se confunde com o preconceito, mas é um de seus elementos. Nesse último [...] é uma reação individual, enquanto o primeiro é, predominantemente, um produto cultural, mas que se relaciona diretamente com mecanismos psíquicos infantis” (CROCHÍK, 2011b, p. 21). O estereótipo funciona como um marcador projetado no outro (orientação sexual ou tom de voz, por exemplo). Sobremaneira, a estereotipia é definida por determinantes culturais. Nas sociedades identificadas com as ideologias racionais e a objetificação dos sujeitos, a estereotipia tem função de homogeneizar os sujeitos, aceitos e excluídos. Os excluídos são, pois, as vítimas do preconceito. Dessa forma, uma escola onde a educação inclusiva seja implementada de forma impositiva ou mesmo sem a necessária preparação e acompanhamento dos educadores e alunos, provavelmente, acentuará as diferenças ao invés de diluí-las.

Os estereótipos estão relacionados com a psique infantil da seguinte forma: se, para o bebê, o mundo externo é hostil, para o adulto o estereótipo negado também o é. Assim afirma Crochík (2011b, p. 21):

Freud (1986), ao descrever o desenvolvimento da diferenciação eu-mundo no indivíduo, mostra que, no início dessa diferenciação, o bebê considera seu mundo aquilo que lhe dá prazer e projeta sobre o mundo externo aquilo que lhe é desagradável. Como demonstra o autor, a experiência dada pela relação com os outros corrige essa percepção inicial distorcida.

Em algumas condições, o preconceito se desenvolve na pessoa, mas permanece oculto. Essa situação pode levar o indivíduo preconceituoso a uma ambiguidade de sentimentos em relação à vítima. Para a psicanálise, é essa ambiguidade que nos estimula a apreciar aquilo que nos é diferente ou indiferente nas pessoas, nos bens materiais e na própria cultura. A ambiguidade de sentimentos frente à vítima do preconceito se manifesta da seguinte forma: ela deveria ser aceita, mas, no íntimo, não é. O medo²⁶ faz com que o agressor busque uma maneira de esconder de si mesmo esta não aceitação, desencadeando um comportamento exagerado de elogio e defesa da vítima, forçando sua inclusão mesmo onde considere que esta não deva tomar parte. Eis o que Crochík (2011a) chama de preconceito compensatório. Notadamente, existe aí um forte componente de idealização e que independe da experiência propriamente dita. Dado o componente social da instrumentalização funcional (tudo tem um porquê e um sentido em si mesmo), materializa-se a obrigatoriedade da aceitação ou da não aceitação. Assim, é correto afirmar que as idealizações, mesmo as positivas, são reações preconceituosas, haja vista a obrigatoriedade do afeto. A contrapartida estaria na concretude da experiência e da identificação com pessoas próximas. Embora a identificação traga consigo algum traço de idealização (o desejo de identificação da criança está preso aos valores incorporados pelo adulto), ela

Permite a experiência que combate a idealização: os outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade. A identificação também anuncia a possibilidade de em cada particular encontrar o que é universal; ao contrário da idealização, que não é acompanhada da experiência, essa experiência é fundamental para o que é comum a todos – a possibilidade de representar diversamente o que é ser humano – seja constituído. Pois em cada particular, a diferença enuncia outra possibilidade de ser, o que fortalece a individuação e a sociedade. (CROCHÍK, 2011a, p. 34)

²⁶ O medo é a base de nossa formação, desde a relação com os pais: tememos perder o seu amor. Relações baseadas no medo e ameaça não são espontâneas e tendem a transformar relações de indiferença em ódio, justamente pela obrigatoriedade de se relacionar com o objeto/sujeito, e não por características próprias dos mesmos (CROCHÍK, 2011a).

O que se desvela aqui é a relevância da experiência e o modo como as relações reificadas promovem o preconceito. Como a socialização dos indivíduos reificados se dá através das idealizações (do não contato), a identificação lhes é negada.

O desejo de ser como o outro para depois dele se diferenciar também o é, assim como a possibilidade de um universal constituído pela diversidade humana; em seu lugar, aparece a necessidade de ser igual ao que se (im)põe de forma abstrata. O que é abstrato, externo a nós, se torna concreto e familiar, o que é concreto e próximo se torna distante e estranho. (CROCHÍK, 2011a, p. 34)

O aluno que não foi apresentado às possibilidades de contato está aberto para idealizar o colega. A idealização traz em si o que podemos chamar de homogeneização dos sujeitos. Estes, idealmente, parecem ser iguais e não percebem as suas diferenças. Surge então um tipo padrão que exclui aqueles que parecem ser diferentes e que impedem o sujeito de reconhecer no outro os traços que são universais da humanidade.

Se a identificação pode ser definida como a busca do universal no particular, a sua negação diz respeito a esse universal: o outro não é reconhecido em sua humanidade. Mas essa negação é ilusória, pois claramente o que há de humano pode ser reconhecido em todas as pessoas; quem nega a identificação tem de forçar o desconhecimento de que algo em si mesmo é comum ao outro e vice-versa. Tal negação deve ter sua base em processos cognitivos, perceptivos e na sensibilidade: o que tem a identificação negada deve ser excluído do conceito, da percepção e de nossos afetos. (CROCHÍK, 2011a, p. 37)

Claramente, restam poucas saídas para o sujeito inexperiente em relação ao contato. Sendo assim, o caminho mais óbvio para ele é negar quaisquer identificações.

Referenciado nas pesquisas de Meertens e Pettigrew (1999), Leon Crochík destaca que, em outros tempos (mais especificamente no início do século XX), a forma de expressão do preconceito era mais flagrante ou veemente. Atualmente ela é mais sutil. “Em vez de atribuir aspectos depreciativos a seus alvos, os preconceituosos elogiam menos os que intimamente desprezam. Aliás, o desprezo também se encontra na pior forma de preconceito: a frieza” (CROCHÍK, 2011a, p.33). Mais do que ausência da experiência, a frieza é a sua negação. Desse modo, negar a experiência corresponderia a excluir aquele que já esteve presente, mantendo-o fora da consciência (ele e tudo que o evoque). Este “esquecer” necessita de força suplementar e muito esforço. “Para alguns, não basta ter identificações negadas – odiar ou aceitar exageradamente quem apresenta algo que desejam ou temem – é necessário

negar a existência de qualquer sentimento em relação àqueles com os quais a identificação traria sofrimento” (CROCHÍK, 2011a, p. 37).

Posto em prática o preconceito, a tomada de atitude consequente é a discriminação. O sujeito preconceituoso, conscientemente, discrimina a vítima. De forma total ou parcial, a vítima do preconceito é excluída em territorialidade e sentimento pelo sujeito agressor. As formas mais claras de discriminação são a segregação e a marginalização. Segregar implica, pois, na ruptura das relações (mesmo que de forma imaginária, alimentada pela frieza capaz de tornar a vítima invisível e totalmente desprezada). Marginalizar, de certa forma, é uma atitude mais tolerante, visto que o agressor estabelece uma relação distanciada com a vítima, alocando-a fora da sua zona de conforto, sem contato, ignorando-a plenamente.

O preconceito é, usualmente, definido como uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação. A discriminação, por sua vez, entre outras formas de manifestação, se apresenta na segregação e na marginalização. A segregação significa separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo da maioria ou de outros grupos; a marginalização implica pôr esse alguém ou grupo na beira. O segregado não faz parte; o marginalizado o faz de maneira precária. Certamente há segregação na marginalização, mas isso ocorre não criando um abismo entre grupos. (CROCHÍK, 2011a, p. 39)

Entendemos que discutir a segregação e a marginalização na escola ou na sociedade só tem sentido crítico se o fizermos pelos vieses político-econômico e sócio-histórico da atual sociedade administrada. Essencialmente, o objetivo do capitalismo é o lucro, sempre maquiado de desenvolvimento tecnológico e social. E o lucro é garantido pela exploração da mão de obra do trabalhador e pela garantia de que, de alguma forma, este trabalhador consuma produtos e serviços. Essa relação exploratória entre produtor, produto e produção garante uma perpétua condição de segregação à classe trabalhadora no tocante à posse dos bens de produção (centralizada nas mãos de poucos capitalistas tidos como talentosos e meritosos).

O progresso e o desenvolvimento econômico-tecnológico garantem necessidades permanentes de consumo, que transmitem a ilusão de inclusão da classe marginalizada (CROCHÍK, 2011a). Assim, é inegável que a Indústria Cultural fortalece o preconceito. Eis o paradoxo do desenvolvimento econômico como barbárie. É evidente que o desenvolvimento das ciências e tecnologias, quando atrelado aos modelos industrial burguês e do capital especulativo, não conseguiu resolver os problemas sociais de distribuição de renda, trabalho, lazer, moradia, saúde, alimentação, segurança e educação. Postulamos que o fato de

lutar pela valorização da escola pública, universal, laica, gratuita e de qualidade já representaria avanços significativos, tanto na educação quanto na ressignificação da tolerância em relação à violência.

O fato de sobreviver numa sociedade intermitentemente administrada sem se entregar à superficialidade das relações delineadas pela razão instrumentalizada – resistindo ao comportamento preconceituoso, portanto – pode, por si só, ser considerado como uma atitude de resistência e emancipação. Estabelecer contatos e experiências no campo humano significa ir do particular ao universal da humanidade. Significa interpretar os sujeitos para além do que é dado previamente de forma estéril, superando a “lógica” do preconceito, desde que haja a abertura para a constante continuidade daquele contato e daquela experiência.

O indivíduo diferenciado é o que não precisa desenvolver preconceitos, pois se aproxima do universal por meio de experiências particulares; assim, se há concepções e conhecimentos que são anteriores ao contato com os outros, essas concepções e conhecimentos não reduzem esses outros a eles; conceitos preexistentes não são necessariamente preconceitos, só o são quando não se modificam após o contato com o objeto. Preconceito é a fixação de conceitos prévios que impedem a experiência. O indivíduo se constitui por meio de experiências que não podem prescindir de continuidade e de referencial social e cultural estável nos quais podem se sustentar. Nessa continuidade, o passado sempre se atualiza – torna-se atual – e, portanto, se modifica; a ideia de que o passado pode ser recuperado tal como aconteceu não é verdadeira, o que não implica que ele tenha sido produto da fantasia ou da ilusão. O passado, no que se refere à experiência, deixa marcas no indivíduo. Essas marcas podem ser atualizadas constantemente, desde que confirmadas na experiência simultaneamente individual e coletiva, como era antes do surgimento das grandes cidades expositoras de mercadorias. (CROCHÍK, 2011a, p. 40)

Dessa forma, explicitamos como as questões ideológicas se dão *a priori* para que o preconceito cultural seja capaz de “montar” seus estereótipos, tanto naquilo que se espera do sujeito padrão quanto naquilo que não é reconhecido pelas suas particularidades universais. De maneira genérica, podemos entender ideologia como uma forma de pensar sobre sujeitos em sociedade; a ideologia tem caráter coletivo e ignora o indivíduo isolado; é histórica, mas é essencialmente presente, manifestada em atitudes, valores e opiniões (CROCHÍK, 2009). Em outros termos, mais especificamente marxianos e/ou relacionados à natureza, trazemos o conceito de ideologia como um artifício cultural criado para a dominação do Homem pelo Homem.

Desta forma, ideologia é para nós a tentativa de se justificar qualquer forma de dominação. Neste sentido, a ideologia é um produto cultural que encobre a dominação desnecessária para a autoconservação da humanidade e, como se exerce na forma de dominação (da consciência e da vontade humanas), contrapõe-se a uma

consciência crítica que denuncia a cisão entre a forma pela qual os homens se organizam e as suas necessidades. (CROCHÍK, 2011b, p. 39)

Assim, as ideologias estabelecem vasto leque de preconceitos culturais, reafirmando a dominação da cultura sobre o indivíduo. Religião, política, economia, filosofia, ciência e educação formam uma invisível e resistente teia ideológica. No limite, é correto afirmar que, na sociedade do capital, essa teia aprisiona os sujeitos para a devida instrumentalização das suas atitudes e emoções. “Toda cultura que exija sacrifícios individuais para a sua manutenção, quando ela própria não se dirige para o bem-estar dos seus indivíduos, e se estabeleça de forma independente dos interesses racionais dos seus membros, [...] necessita da ideologia para se perpetuar” (CROCHÍK, 2011b, p. 39). Estabelecer tolerância em relação ao preconceito no ambiente escolar equivale a determinar sua perpetuação e abrir caminho para a barbárie.

Crochík (2009, p. 125) destaca que, para os pesquisadores da Personalidade Autoritária, como Adorno *et al* (1950), “há ideologias mais ou menos racionais, e que a adesão a uma ou a outra depende de necessidades psíquicas individuais; entre elas, a necessidade de se defender do que gera estranheza pela diferença, o que caracteriza os alvos do preconceito”. Ansiedade e medo frente ao que é diferente e aparentemente incompreensível, por exemplo, podem determinar o alvo do preconceito.

Assim, um indivíduo que não desenvolveu adequadamente o ego, tal como é definido pela psicanálise, tenderá a aderir a ideologias irracionais, como a do fascismo, enquanto aqueles que desenvolveram adequadamente uma distinção entre os seus desejos e a realidade defenderiam uma ideologia democrática. (CROCHÍK, 2009, p. 125)

Ainda considerando os determinantes sociais/culturais como a causa do comportamento preconceituoso – e apoiados nos estudos de Adorno *et al* (1950) ao analisar a personalidade autoritária – julgamos importante reafirmar a importância da personalidade em sua constituição. Para que não reduzamos a questão dos preconceitos apenas às questões sociais, é importante ressaltar que a ideologia, para se perpetuar, depende da adesão dos indivíduos. Para a psicanálise, a formação do supereu, como instância social mediadora do aparelho psíquico, se encarrega dessa tarefa. De forma inconsciente, culpa, medo, autopunição e necessidade da autoridade criam um mecanismo psíquico de minoridade social, para utilizarmos da expressão kantiana (CROCHÍK, 2011b). A respeito dessa pesquisa de

Adorno *et al*, realizada na década de 1940 e publicada em 1950, Crochík (2009) contextualiza-a da seguinte forma:

Como as ideologias e a estruturação da personalidade modificam-se historicamente (Horkheimer & Adorno, 1973), julgou-se que contemporaneamente há outra forma de ideologia e outra forma de personalidade existentes. A ideologia econômica e política teria sido substituída pela ideologia da racionalidade tecnológica, e a personalidade autoritária teria sido substituída pela narcisista. (CROCHÍK, 2009, p. 125)

A educação que tem seu foco não no ensino-mercadoria, mas na emancipação dos sujeitos, pode oferecer espaço para a autoconsciência crítica e para a resistência coletiva. Sem a necessidade intermitente de avaliações e resultados que têm pouco ou nenhum sentido para a autonomia, a escola tem mais chances de oferecer subsídios ao aluno para que ele compreenda e enfrente suas ansiedades e medos. Em larga medida, o modelo de escola democrática vigente o é para a heteronomia. A participação coletiva dos alunos é superficial, visto que, se dá sem formação ou possibilidade de reflexão e transformação daquilo que é hegemonicamente estruturante. No limite, esta pseudo participação democrática na escola vem substituindo a autoridade dos professores e a disciplina institucional, elementos essenciais para que as relações de ensino e aprendizagem se deem de forma substancial e crítica.

2.4 Análise conjuntural: ideologia da racionalidade tecnológica, narcisismo e preconceito

Entre os séculos XX e XXI, as relações humanas passaram por uma evidente modificação se considerarmos o *modus operandi* da macroeconomia política. Aquela ideologia típica, atrelada à dupla revolução (Francesa e Industrial) e justificante do modelo capitalista burguês, deu lugar a uma nova ideologia (consequência natural do desenvolvimento desse modelo social, econômico e político, pautado na exploração da mão de obra e no lucro). Produção industrial, exploração humana e consumo determinaram uma nova ordem político-econômica-social, pautada em tecnologias digitais capazes de, literalmente, vigiar e administrar a tudo e a todos, mesmo a distância.

Ao discutir os *Elementos do Antissemitismo: Limites do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) pontuam o quanto o preconceito aos judeus e, por

desdobramento, a quaisquer minorias que desinteressassem ao pensamento liberal, está sedimentado na falta de conhecimento e controle sobre os mesmos. Nesse percurso, estabelecem um rico paralelo entre as listas de candidatos de um partido político em eleições proporcionais de determinados regimes democráticos. Essas listas, conhecidas pela expressão inglesa *ticket* são apresentadas aos eleitores de forma fechada, ou seja, invariavelmente o eleitor vai eleger candidatos que pouco ou nada conhece, apenas pela identificação com o partido político ou com um ou outro candidato. Para esses eleitores, as escolhas se dão em bloco. Da mesma forma, existe também um *ticket* fascista, que esconde, entre seus produtos mais aceitos e trabalhados culturalmente (a luta de classes, por exemplo), o elemento destrutivo da barbárie (eliminação dos judeus). “Quando as massas aceitam o *ticket* reacionário contendo o elemento antissemita, elas obedecem a mecanismos sociais nos quais as experiências de cada um com os judeus não têm a menor importância” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 165). E, atrelando esse posicionamento à onipresente indústria cultural e à estereotipia, sentenciam:

A experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida. Sob pena de uma rápida ruína, os membros de cada camada social devem engolir sua dose de orientações. Eles têm de se orientar tanto no sentido de se informarem sobre os modelos de aviões mais recentes, quanto no sentido da adesão a uma das instâncias dadas do poder. Quando as massas aceitam o *ticket* reacionário contendo o elemento antissemita, elas obedecem a mecanismos sociais nos quais as experiências de cada um com os judeus não têm a menor importância. De fato, ficou provado que as chances do antissemitismo são tão grandes nas regiões sem judeus como até mesmo em Hollywood. A experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida. Sob pena de uma rápida ruína, os membros de cada camada social devem engolir sua dose de orientações. Eles têm de se orientar tanto no sentido de se informarem sobre os modelos de aviões mais recentes, quanto no sentido da adesão a uma das instâncias dadas do poder. (*Ibidem*, p. 165-166)

Esta instrumentalização da razão leva à objetificação dos sujeitos e, de certa forma, impede o contato com a subjetividade (e o contato com as causas da estereotipia, por exemplo). Uma ideologia que “traz como paradigma a razão subjetiva ou instrumental, tal como a define Horkheimer, e se expressa na ciência positivista e na técnica, que desde o século passado, segundo Marx, já contribuía para a substituição de mão de obra viva pelas máquinas” (CROCHÍK, 2001, p. 91-92). Também Marcuse e Habermas já tratavam de definir a ideologia da racionalidade tecnológica desde o século XX, delimitando-a mais como um modelo sistemático de pensar do que uma mera organização de opiniões (CROCHÍK, 2009). A ideologia da racionalidade tecnológica formata a psique humana, reduzindo sua capacidade sensível, artística, intuitiva. “Essa ideologia diz respeito a uma forma de pensamento que

utiliza a sistematização, a classificação, a normalização e o pragmatismo para analisar qualquer objeto em detrimento de suas particularidades - devido a condições históricas e sociais” (*Ibidem*, p. 127).

A ideologia da racionalidade tecnológica estabelece um modo linear de interpretação dos fatos sociais como se fossem objetos. Aliás, “objetos” aos quais aplicamos valores prévios (os pré-conceitos) e aos quais nos detemos em interesse apenas naquilo que lhes é superficial, forma e aparência, em detrimento daquilo que é essência e conteúdo. Interpretar fenômenos sociais sem contextualização histórica e sem aprofundamento dos determinantes cognitivos, filosóficos e sociais é estabelecer todas as pontes necessárias para a atitude preconceituosa e mesmo narcísica.

Dessa maneira, a política, a economia, a saúde, a educação e a sexualidade são examinadas pela mesma forma de pensar que considera principalmente a adaptação às condições vigentes. Para esta forma de pensar, cujo conteúdo é a forma, os diversos objetos não podem ser diferentes da forma pela qual são percebidos e refletidos pela razão instrumental. (CROCHÍK, 2009, p. 127)

O estabelecimento da atitude preconceituosa, a partir da atitude racional-tecnológica, é evidente e quase inevitável. Pela lógica da identidade, o sujeito busca, nas particularidades, aquilo que possa ser classificado como comum. Essa ideologia prima pela ordem, pela quantificação, pelo maniqueísmo e, ao mesmo tempo, ignora contradição e dialética como elementos constitutivos das relações humanas. Os fatos dizem por si só, como que captados numa foto; as conclusões são imediatas e tácitas. Tudo que é diferente ou de difícil interpretação gera medo e angústia.

O que rege essa ideologia é a lógica formal ou lógica da identidade, que abstrai de diversos particulares os seus elementos comuns em busca da classificação, ordenação, quantificação etc. A ausência da percepção das contradições e a tendência a sistematizar os fatos são características dessa ideologia. A realidade tal como pode ser captada é tida como o referente último, sem se perguntar pela sua gênese e potencialidades de transformação; ela é naturalizada e eternizada; disso resulta um hiper-realismo que se alia com a busca pragmática dos resultados, e a percepção imediata passa a se destacar da realidade como a sua verdade. (CROCHÍK, 2001, p. 91)

Em outra frente, a racionalidade tecnológica favorece o preconceito na medida em que, em larga medida, está ancorada nas ideias de competência, utilidade e imediatismo. O sujeito tomado pela racionalidade tecnológica está sempre de prontidão. E este estado de alerta permanente permite a sua adaptação às constantes novidades do mundo real-coisificado

(marginalização, sensação falseada de inclusão), mas também exige uma postura permanente de emissão de juízos para distinguir – selecionar e descartar – aquilo que é útil ou que tenha sentido evidente, inclusive pessoas.

A ênfase na competência e, portanto, na solução dos problemas imediatos, passa a ser a tônica para a adaptação ao mundo atual. Assim, os problemas políticos tornam-se problemas administrativos; os problemas sexuais, disfunções que apontam para falhas do desempenho individual; as questões educacionais tornam-se falhas do sistema de ensino ou do aprendiz; os problemas econômicos convertem-se em falhas do sistema; os problemas familiares são reduzidos à psicologia; os valores se conformam à realidade estabelecida, não são refletidos, a não ser pelo grau de adaptação que permitem; o lazer e o trabalho devem ser organizados tendo em vista a perpetuação do existente. (CROCHÍK, 2001, p. 91)

Como desdobramento de suas pesquisas, Crochík (2001, p. 93) nos mostra que “os sujeitos que aderem à ideologia da racionalidade tecnológica tendem a ter um maior número de características narcisistas e vice-versa”. Dessa forma, demonstra a possibilidade de se discutir e compreender o preconceito a partir de uma teia formada por duas determinantes simbióticas: a psique e a cultura. A técnica e a sistematização das ações mais cotidianas têm como fim a perfeição e a eficiência, assumindo um papel imprescindível para a cultura. Dessa forma, a técnica assume protagonismo por si mesma, como se a objetividade da formalização – que explica tudo pela desconstrução, redução e especialização – fosse capaz de explicar tudo, mesmo as subjetividades daquilo que é humano. Na cultura, a técnica equivale, portanto, ao papel do ego na personalidade narcísica: evita o contato com a realidade verdadeira e sensível.

Em outras palavras, a técnica, e suas características, tomada como fim e não como prolongamento das capacidades humanas, permite desconhecer que os objetos aos quais ela se aplica não se identificam com ela. Mais do que isso, o apego a si mesmo e a quase ausência de afetos dirigidos aos outros se coadunam com a catexia da técnica, tal como Adorno alegou em *Personalidade Autoritária* a respeito do tipo descrito por ele como Manipulador. (CROCHÍK, 2001, p. 93)

É possível estabelecer um paralelo lógico (embora não definitivo) entre o indivíduo tomado pela ideologia da racionalidade tecnológica e a identificação com comportamentos preconceituosos. Ambos, racionalidade técnica e preconceito, estabelecem parâmetros equivalentes de ação: classificação sistemática dos objetos e sujeitos da cultura e descarte daquilo e daqueles que aparentemente não têm função clara. Obviamente, o preconceito e a tecnologia não se constituem em causa e efeito inevitáveis. Entretanto, é inegável que eles têm perigosa aproximação em seus elementos constitutivos.

Por trás da ideia da neutralidade da técnica e da sistematização de diversas esferas da vida pelas categorias da lógica formal, parece que se mantêm os impulsos destrutivos que se expressariam, entre outras formas, por essas categorias, que, além disso, por serem formas, prescindem do contato com o objeto para se constituírem. Assim, o afeto, destituído de vazão imediata, que caracteriza a paixão, reapareceria em uma forma socialmente aceita e, mais do que isso, necessária para a sobrevivência social e individual, como preconceito. A apatia, a neutralidade, seriam a sombra da paixão, ou, de outro modo, a ausência da racionalidade ou o seu excesso estariam implicados, ainda que de maneiras diversas, no preconceito. (CROCHÍK 2001, p. 95)

O conceito de narcisismo está presente em todas as formas de preconceito, pela via do abandono da consciência que caracteriza a personalidade narcísica (*Ibidem*, 2011). As ideias de cultura, autoconservação, tempo e espaço e, ainda, as relações de prazer (estabelecidas apenas com o próprio ego) denunciam essa falta de consciência do mundo real. No narcisista, o amor pelo objeto – aquele capaz de substituir o amor por si mesmo – não se dá. Este ego empobrecido exige ser amado e reconhecido, como forma de compensar a fragilidade sentida. Dessa forma, a necessidade de ser amado substitui a capacidade de amar e “obriga o indivíduo a apresentar características que devem ser enaltecidas pelo outro e o impede de se submeter a críticas externas ou à autocrítica” (CROCHÍK, 2011c, p. 197). É justamente a incapacidade de crítica e autocrítica que predis põem o narcisista a se identificar e aderir à ideologia da racionalidade tecnológica (onde ele, facilmente, se camufla junto à massa adesista e se sente amado, visto que, homogeneizado, estará incluído e não diferenciado).

Abordamos o conceito do narcisismo a partir da psicanálise e pensando-o nas relações entre indivíduo e cultura, como nos é dado pela Teoria Crítica da Sociedade. Dessa forma, não há como circunscrevê-lo apenas ao diagnóstico clínico, já que o narcisismo, pela teoria crítica, é analisado culturalmente e determinado pela supremacia da ideologia racional-tecnológica. Como afirma Crochík (2011c, p. 177), “o narcisismo é suscitado numa cultura que ameaça constantemente a autoconservação”. Autoconservação, racionalidade e moralidade variam muito no indivíduo isolado ou integrado culturalmente (sob a onipresença da indústria cultural). De forma geral, é correto afirmar, apontando as características do narcisismo, que, isolado, o interesse do indivíduo pela autoconservação é maior; a capacidade intelectual de um grupo é sempre menor que a do indivíduo; integrado ao coletivo, a tendência é que o indivíduo perca o controle das emoções, impulsos e desejos (id). Notadamente, as pulsões libidinais nutrem a união das massas. Ressaltamos, entretanto, que é justamente na coletividade que se encontram os elementos para a configuração do ego e

superego (configurações individuais e sociais de controle do id). Dessa forma, a dicotomia maniqueísta exigida pela instrumentalização tecnológica que compartimentaliza separadamente o individual e o cultural fica superada: o indivíduo constitui sua psique também pelas relações sociais; as singularidades de cada indivíduo são constituintes daquilo que chamamos de coletividade ou massa (CROCHÍK, 2011c).

Dessa forma, aquilo que é individual segue preservado apesar da identificação com aquilo que é coletivo. É o que explica o narcisismo das pequenas diferenças e que podemos exemplificar em condições de preconceito de um grupo em relação a uma vítima específica: o ódio, a apatia ou mesmo tolerância exagerada são direcionados à vítima pela massa, mas não é capaz de aplacar as diferenças entre os adesistas.

Este conceito – “narcisismo das pequenas diferenças” – sustenta a afirmação de Adorno (1963) de que os movimentos nacionalistas de cunho fascista se utilizam do narcisismo individual. Mas, como o próprio Freud (1930) demonstrou, a relação dos indivíduos com o líder ocorre pela identificação entre eles, uma vez que o líder apresenta os mesmos desejos que os primeiros, mas aparenta mais força para realizá-los. Esse processo é estabelecido por meio de uma dupla identificação – entre os liderados e o líder e entre os próprios liderados – e devido à pouca diferenciação entre o ego e o ideal de ego individuais existente naqueles que aderem à massa. (CROCHÍK, 2011c, p. 180)

Aquilo que, com base em Adorno (1995), podemos chamar de ideal de coletividade promove uma dupla expropriação do indivíduo. A primeira expropriação se dá no próprio narcisismo individual. A característica primeira de não se reconhecer nos objetos da própria cultura o conduz a, pelo menos, duas condutas alienadas: o rompimento com a noção de tempo e espaço, na supervalorização do presente em detrimento do passado e do por vir; negação da velhice, da morte, da mudança; e ao vazio interior, com relacionamentos superficiais, consumo desenfreado, necessidade de modelos a seguir, sentimentos de inadequação e insatisfação. Negar tempo e espaço implica em dificuldade óbvia de adaptação à realidade (marcando a sensação de onipotência, pelo menos nesse tempo ilusório e revelando seu medo frente à hostilidade da cultura). A segunda expropriação se dá com a dominação do ideal coletivo sobre o indivíduo (revelando o desejo narcísico/ilusório de pertencimento à coletividade ou mesmo a necessidade de sobrevivência) (CROCHÍK, 2001, 2011c).

Esse instinto primitivo, denominado ego-prazer (prazer em mim, por mim e para mim), define algumas formas fantasiosas de enxergar a cultura. O ego-prazer “[que] caracteriza tanto a onipotência de julgar que é seu tudo aquilo que gera o prazer quanto

atribuir ao mundo externo tudo aquilo que gera sofrimento” (CROCHÍK, 2011c, p. 198), remetendo à tendência do narcisista de se tornar preconceituoso e falsamente incluído pelas “pequenas diferenças”. As experiências do universo escolar – diferenciadas que são daquelas do universo mais íntimo ou familiar – podem promover a correção dessa atitude narcísica e discriminatória.

Ainda que reconhecendo o caráter instintivo da agressividade e as possibilidades de seu desdobramento em atitudes como o preconceito e o bullying, em perspectiva crítica, reconhecemos as possibilidades sociais de refreamento deste instinto. O que nos move é a alternativa – mais que a possibilidade – de que a violência seja tomada em condição de aversão pela humanidade. As contradições constituintes do esclarecimento e da escola não desabonam a emancipação, ao contrário, permitem a ressignificação de ambos, a partir da práxis educativa e social.

CAPÍTULO III – O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO BULLYING

Aprofundar a análise do papel social e formativo da escola – a saber, o esclarecimento emancipatório – exige revelá-la como instituição contraditória. A contextualização histórica da escola contemporânea imprime-lhe sentido e significado bastante atuais. O modelo de escola posto na atualidade começa a surgir ainda no século XIV (onde pouco se ensinava), evoluindo para as grandes instituições jesuítas de ensino dos séculos XV e XVI. “O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 1981, p. 110).

Esse enquadramento da juventude corresponde ao enquadramento da nova sociedade burguesa capitalista europeia – iluminada e livre, próspera e ambiciosa – pós-revoluções Industrial (1789) e Francesa (1848). “A realização crucial das duas revoluções foi, assim, o fato de que elas abriram carreiras para o talento ou, pelo menos, para a energia, a sagacidade, o trabalho duro e a ganância” (HOBSBAWM, 2015, p. 298). Tal como na atualidade, a escola não estava aberta a todos e muito menos havia garantia de que todos escolarizados chegassem ao “topo”. O princípio democrático da educação era apenas uma idealização. O contraditório se apresenta na constatação de que havia uma certa aversão à formação de familiares envolvidos com os negócios ou “com a estranha arte de ganhar dinheiro”. Escolarizar para profissões como padre, rabino, funcionário público, professor, intelectual, médico ou advogado implicava mais reconhecimento social e, concomitante, menos embates oriundos da exploração do outro. Aponta Hobsbawm (2015, p. 300) que, no princípio das revoluções, especialmente entre os camponeses, havia “um amargo ressentimento contra a riqueza e os negócios” sempre muito mal distribuídos, em detrimento dos trabalhadores do meio rural.

Naquele tempo, enfatiza Hobsbawm (2015, p. 299), ao cidadão escolarizado, abriam-se “quatro caminhos para as estrelas” diante dele: os negócios, a educação (que, por sua vez, levava a três metas: o funcionalismo público, a política e as profissões liberais), as artes e a guerra”. Na hierarquia militar, a erudição era indispensável à ascensão individual, especialmente em tempos de invasões napoleônicas. No campo das artes, os ideais que se

impunham eram do “ator enobrecido e do nobre casado com a corista”. Situações bastante celetistas, portanto. Por fim,

Nem os negócios nem a educação eram grandes estradas abertas para todos, até mesmo entre os suficientemente emancipados dos grilhões dos costumes e da tradição para acreditarem que "gente como nós" seria aí admitida, para saber como agir numa sociedade individualista ou para aceitar o desejo de "progredir". (HOBSBAWM, 2015, p. 299)

Desde o século XVIII, a escola se presta a impor competição e seletividade já no ponto de partida. Na aparência, a educação e a nova escola apresentavam-se como democráticas, abertas a todos. “Em certo sentido, a educação representava, tão eficazmente quanto os negócios, a competição individualista, a ‘carreira aberta ao talento’ e o triunfo do mérito sobre o nascimento e os parentescos, através do instrumento do exame competitivo” (HOBSBAWM, 2015, p. 300). Em verdade, as oportunidades estavam dadas para muito poucos, mesmo considerando que a necessidade declarada das famílias era a de ajustamento atitudinal e ideológico.

Os que desejavam viajar nestes caminhos tinham de pagar um pedágio: sem alguns recursos iniciais, ainda que mínimos, era difícil entrar na autoestrada do sucesso. Esse pedágio era inquestionavelmente maior para os que buscassem a estrada da educação do que para os que quisessem escolher a dos negócios, pois até mesmo nos países que adquiriram um sistema público de ensino, a educação primária era muito negligenciada; e, mesmo onde ela existisse, estava confinada, por razões políticas, a um mínimo de alfabetização, obediência moral e conhecimentos de aritmética. (HOBSBAWM, 2015, p. 299)

Em princípio, o espaço escolar estrutura-se como instituição mediadora da classe economicamente hegemônica e as demais instituições, com destaque para a família e a Igreja (ADORNO, 1978; ARIÉS, 1981). Marcadamente, a escola surge como instituição absolutamente disciplinadora e atrelada aos princípios da competição e do talento. Características estas que não chegou a abandonar. Este é, justamente, o modelo de escola que alimenta o preconceito e o bullying escolar. As relações humanas estão objetificadas pela ideologia reacional-tecnológica. Esta escola que segrega, marginaliza e exclui, como aponta Crochík (2013), é justamente a escola à qual estabelecemos posicionamento de enfrentamento e ressignificação, a caminho da emancipação dos sujeitos.

Predominantemente, a escola contemporânea, tomada como produto pela racionalidade tecnológica, funciona como um eficiente flanco ideológico da sociedade

administrada, onde as relações se dão de maneira bastante ordeira e superficial, tornando o sujeito e os pequenos grupos de afinidade alienados, frios e isolados.

Se esses grupos tendem a se fechar é porque são ameaçados, e são ameaçados para continuarem a lutar por interesses que não são os seus, mas daqueles que se beneficiam da sua exploração. O isolamento do indivíduo, ou dos pequenos grupos, promovido pela formação burguesa não é um efeito colateral, mas produto necessário. (CROCHÍK, 2011a, p. 40)

O isolamento é pressuposto para a não-identificação e para o preconceito. Na escola, o estímulo é para que o aluno seja autêntico e que se diferencie dos demais. “Mas se só somos por meio dos outros, ao negar a identificação negamos a nós mesmos: o auge da socialização burguesa é a solidão, o não reconhecimento de sentido em nada que exista. Isso é coerente com uma sociedade que retira o sentido de tudo” (CROCHÍK, 2011a, p. 40). Por um lado, se indústria cultural cuidou de transformar a experiência em mera “vivência, experiência empobrecida”, do outro, “resta a crítica à situação que impede a experiência” (CROCHÍK, 2011a, p. 40). O dilema posto à escola e às demais instituições diz mais do medo e da necessidade de autoconservação (causas da segregação) do que da espontaneidade da identificação, mesmo mediante o estranhamento (sinônimo de tolerância, inclusão, oposição ao preconceito).

Nesses termos, a adesão à ideologia dominante é condição praticamente dada. Dizer de uma forma alternativa de organização da sociedade, que “prescinda da exploração entre os homens”, da necessidade urgente de desbarbarização da humanidade, é tanto rebeldia – atitude de resistência – quanto indispensável. Como afirma Crochík (2011a, p. 40), somente “a oscilação, a dúvida e a pergunta – que podem reestabelecer a experiência por negar a certeza do preconceito”. Dessa forma, propomo-nos a uma certeza: a tomada de consciência das contradições é, por si só, esclarecimento e parte do caminho para a emancipação.

3.1 As contradições da educação e da escola

A segunda metade do século XX marca, de maneira incisiva, a entrada definitiva da ciência e das tecnologias digitais no cotidiano das instituições e dos indivíduos. Essas tecnologias chegam ao século XXI na dimensão contraditória estabelecida entre o progresso e o controle social. O desenvolvimento postulado pela indústria cultural

intensificou tanto a degradação da natureza quanto as desigualdades socioeconômicas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Sobre as contradições do progresso, as considerações de Coêlho (2012, p. 15) contribuem para a reflexão acerca do “sentido da escola”:

Vivemos embalados pelas promessas de progresso ilimitado, sem efetiva preocupação e compromisso com a superação das desigualdades, da fome, da miséria e da opressão entre indivíduos, grupos e nações; nem com a preservação da natureza, da vida vegetal e animal, nem com a defesa da vida humana, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a democracia, a justiça, o presente e o futuro da humanidade.

De maneira geral, a escola apenas reproduz o discurso da ideologia dominante – norteado pela produtividade e pelo desenvolvimento de competências próprias do mundo moderno, tanto dos gestores quanto dos professores e alunos. Dessa forma, as contradições ficam subsumidas e a superação dos elementos que estimulam o preconceito e a violência não se evidenciam com a clareza que permite o enfrentamento e a resistência.

Nesse processo, as contradições da própria educação precisariam ser reconhecidas de maneira consciente: sua idealização e sua otimização através de métodos e metodologias, inclusive aquelas justificadas pela práxis, podem levar a prática escolar à submissão da cultura pela fetichização e coisificação da teoria e da prática. (ZANOLLA, 2010, p.118)

A escola não está imune às contradições sociais e, nesse sentido, as práticas social e escolar (que nos são dadas como práxis, dada a submissão do sujeito ao objeto) afirmam, cotidianamente, que o avanço quantitativo do esclarecimento é incapaz de impedir a barbárie humana (ADORNO, 1995; 2003). Essas contradições também estão presentes em nível de constituição subjetiva dos indivíduos: “o que para Freud constitui luta entre instintos agressivos e pulsões sublimadas não é diferente para Adorno (1995a) no que se refere à luta entre barbárie e esclarecimento” (ZANOLLA, 2010, p. 119).

Tornada mercadoria, a escola está idealizada como “*locus* máximo de produção da cultura” e dela é cobrada uma demanda que é devida por toda sociedade: “a formação do indivíduo”; tomada como instrumento da ideologia da racionalidade tecnológica, exige-se que a escola “preste contas do desenvolvimento tecnológico e cultural” (ZANOLLA, 2010, p. 120). As metodologias e as técnicas de ensino confundem-se com teorias, e a práxis pedagógica fica reduzida à prática pseudocontextualizada. “Ao conferir supremacia às coisas

e bens materiais, ao poder, à imagem, às novas tecnologias, ao sucesso e ao particular, a contemporaneidade produz e aprofunda a desigualdade entre os homens, reduz a educação à escola” (COÊLHO, 2012, p. 17). Destarte, a contradição fica escancarada: a escola idealizada, obviamente, é “incompetente” para transformar a sociedade e enfrentar a questão da barbárie.

Estabelecendo um olhar mais detido sobre a questão da violência na escola, seguimos na mesma perspectiva: enquanto a escola apenas reproduzir de maneira acrítica os pressupostos da ideologia racional-tecnológica, ela estará produzindo e aprofundando as possibilidades materiais e subjetivas para que as atitudes preconceituosas e o bullying escolar prevaleçam. É imperativo que reconheçamos que “o problema da violência vai além da escola”.

O desenvolvimento tecnológico e cultural é reflexo da interação do indivíduo com as mais variadas instituições e envolve condições materiais e humanas. Assim, a capacidade de combater a barbárie e educar não depende apenas das condições oferecidas pela escola, assim como a luta contra a violência não deve ser empreendida apenas a partir do espaço escolar. Tanto a formação humana quanto o comportamento violento são fenômenos construídos socialmente e como tal devem ser reconhecidos. (ZANOLLA, 2010, p. 120)

O excesso de sentido atualmente atribuído à técnica no ambiente escolar (tanto no ensino e aprendizagem quanto nas metodologias e conteúdos) convive harmonicamente com aspectos subjetivos constituintes da personalidade preconceituosa (projeção e estereotípiã) e com aspectos objetivos da sociedade (classificação e homogeneização) que favorecem a frieza (ADORNO, 2003). A técnica com sentido em si mesma impede a condição emancipada da reflexão.

De um jeito ou de outro, dever-se-ia pensar em medidas que, sem prejuízo do aprendizado de técnicas, pudessem contemplar a reflexão sobre elas [*as técnicas*] no que têm de determinante na (de)formação individual e social. Certamente esses dados devem ser refletidos a partir da contradição presente no progresso, indicado por Horkheimer e Adorno. (CROCHÍK, 2001, p. 94)

Esse posicionamento de Crochík corrobora justamente a necessidade de reflexão crítica sobre as contradições (dentro e fora da escola): “Os avanços tecnológicos que têm possibilitado, cada vez mais, as condições da libertação humana do reino da necessidade mantêm as condições que geram a injustiça social” (*Ibidem*, p. 94). É o progresso, em perspectiva capitalista e monitorado pela racionalidade tecnológica, que promove os distanciamentos sociais existentes.

Entendendo que a escola está alinhavada à malha cultural, afirmamos que a cultura escolar está dada também de fora para dentro. Entretanto, esta condição não implica submissão da instituição à ideologia dominante. Há espaço para a resistência e o enfrentamento à barbárie: pelo caminho do esclarecimento e da emancipação que promovam a aversão da humanidade à violência.

3.2 Escola, esclarecimento e enfrentamento à violência

Discutir emancipação implica em reconhecer, já no ponto de partida, as contradições presentes no esclarecimento e na formação escolar, visto que, como ações formativas, elas podem levar tanto a uma formação crítica emancipatória quanto podem promover a adaptação alienada. Assim, “a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética” (ADORNO, 2003, p. 143). Somente em condições de abstração é possível entendermos o movimento dialético.

Existe considerável abstração nas posturas de questionar a realidade em que vivemos e de lutar por emancipação no mundo das coisas, alicerçado na ideologia das coisas mesmas. O que foge ao racional, tudo que não é autoexplicável, será, invariável e pejorativamente, taxado de mera abstração ou desprovido de sentido. O elemento dialético está no fato de que a educação não pode negar o elemento da adaptação entre os seus objetivos, mesmo quando busca a formação para a tomada de consciência dos sujeitos. Esclarecer para a emancipação e formar para a racionalidade é uma ambiguidade.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2003, p. 143)

Entretanto, é importante apontar uma direção que não seja reacionária: à educação considerando a escola, a família, etc, cabe “muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 2003, p. 144). Os caminhos apontados por Adorno (2003) são o da desconstrução contínua do realismo supervalorizado, o do reconhecimento da importância da educação formal escolar e o da garantia de igualdade de

condições para todos na educação formal desde as séries iniciais. Portanto, a emancipação necessária para o enfrentamento à violência passa, necessariamente, pelo esclarecimento. Obviamente, o esclarecimento voltado para a formação crítica do sujeito traz consigo um aparato estrutural indispensável, que passa não somente pelas políticas setoriais na área da educação, mas envolvem toda a macroeconomia política (emprego, distribuição e renda, tempo livre, cultura, habitação, transporte, segurança, saúde). Estabelecer um posicionamento crítico frente aos elementos objetivos e subjetivos constitutivos da atitude violenta é condição essencial para que se estabeleça uma consciência cultural voltada para a resistência. Esse esclarecimento racional passa pela escola e deve ser tomado em todas as demais instituições sociais. Embora o esclarecimento racional – ou a cultura coletiva – não seja capaz de dissolver por completo todos os mecanismos inconscientes da violência (e a psicologia nos explica isso muito bem) ao menos contribuirão, nesses casos, para o estabelecimento de uma pré-consciência capaz de evitar extremismos e favorecer o tratamento psicológico individual (ADORNO, 2003).

Ao discutir violência e barbárie, Adorno (2003) é enfático na determinação de que a educação após Auschwitz passa por uma escola ressignificada e pelo esclarecimento geral da população, em caráter permanente e desde a infância. O objetivo permanente é dotar o sujeito de conteúdo e criticidade para a autodeterminação, conscientes da condição desumana das causas que conduziram a civilização à barbárie. A autoridade destrutiva é legitimada pelo outro, incapaz que é pela condição alienada, e a partir da pseudoliberalidade de escolha. Em verdade, os sujeitos têm seus comportamentos e escolhas pré-determinados pela teia de controle social que gera a claustrofobia da humanidade e a desagregação do que é diferente (ADORNO, 2003). Dizemos aqui, portanto, do esclarecimento que liberta a criticidade em direção ao humano (no sentido da individualidade) e ao respeito do que é coletivo (no sentido de humanidade) sem ser homogeneizador. Este é, enfim, o sujeito emancipado: ele o é em relação a si, ao outro e à autoridade.

Cabe destacar que “o retorno ou não retorno do fascismo constitui, em seu aspecto mais decisivo, uma questão social e não uma questão psicológica” (ADORNO, 2003, p. 123). Essencialmente, a escola que formou sujeitos tolerantes às barbáries de Auschwitz formou traços psicológicos de comportamento esquecendo-se da contextualização dos dramas essenciais da sociedade. Dito de outra forma, em larga medida, a escola forma sujeitos disciplinados (no sentido da obediência passiva) e, portanto, sem criticidade suficiente para a autodeterminação. Esse tipo de disciplinamento visa estabelecer vínculos de compromisso

automático e cego aos valores hegemônicos de dominação, devidamente fantasiados como liberdade de escolha, mérito, padrões sociais de conduta aceitáveis, ainda que bárbaros (como o racismo, o antissemitismo e o fascismo) (ADORNO, 1985).

Porém, o que vemos é um falso compromisso com o que está posto e sua manutenção. Do outro lado, a percepção do que é sádico e masoquista, acompanhada da devida interpretação histórica e social, é vital para que, do entendimento particular, sejam compreendidas as condições destrutivas e desagregadoras da sociedade. Estabelece-se, assim, que a ressignificação da instituição escolar como instância formadora seja balizada pela ideia de sujeito autônomo, desde que entendamos a autonomia na medida de torná-lo independente de interpretações e mandamentos alheios. A consciência moral (ou superego) deixa de reconhecer autoridade apenas em outrem e passa a reconhecê-la em si, inferindo a si mesmo também a responsabilidade pelo que lhe é atitudinal. Autonomia “para a reflexão, autodeterminação e não-participação” (ADORNO, 2003, p. 125).

Levamos em conta que a promoção da autonomia não se daria em uma escola autoritária e antidemocrática. Da mesma forma que entendemos que a violência na escola tem uma de suas raízes na violência da escola. “Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la” (ADORNO, 2003, p. 129). Destarte, como dito, o medo não deve ser reprimido. Ele determina distanciamentos indispensáveis a situações pontuais e, certamente, também contribui para a autopreservação frente ao medo inconsciente e reprimido. Estes, dialeticamente, são causa e consequência da coletivização ideológica, da adesão cega, da alienação e da heteronomia. Ao analisar a condição dos trabalhadores pobres do século XIX, Hobsbawm (2015) nos relata a presença do comportamento adesista cego e violento: “o mesmo se deu em relação ao aumento da criminalidade e da violência crescente e frequentemente despropositada que era uma espécie de ação pessoal cega contra as forças que ameaçavam engolir os elementos passivos” (HOBSBBAWM, 2015, p. 319).

Um possível questionamento utilitarista poderia pôr em questão a finalidade da autonomia do sujeito emancipado. Nossa resposta é, pois, pontuada em Crochík (2011c, p. 30):

A essência do homem, conforme Adorno (1955/1991), é a diferença. Somente com ela a cultura, como representante da coletividade humana, pode diferir da coletividade de abelhas ou de formigas. Somente indivíduos formados pela cultura que possam criticá-la para que se modifique permitem a essa última continuamente se diferenciar.

A capacidade de estabelecer a diferenciação é condição da autonomia, no sentido de representar uma atitude de resistência ao narcisismo e à estereotipia – daí assumindo um papel formativo crítico para o enfrentamento à violência e ao bullying escolar. Uma educação dedicada ao convívio das diferenças traz em si a questão da inclusão, visto que “as diferenças naturais, desenvolvidas na sociedade e interpretadas pela cultura, devem poder se expressar pelos instrumentos que essa última desenvolveu, assim, quanto mais rica a linguagem, mais experiências podem ser expressas e o indivíduo pode ser mais diferenciado” (CROCHÍK, 2011c, p. 30). Ora, “poder se expressar” – inclusive de maneira a questionar as contradições da própria educação e escola – traz em si um componente libertador muito forte. E a liberdade é condição oposta à violência e ao preconceito. A diferenciação permite aos homens “reconhecer em si mesmo a potencialidade que o outro desenvolveu, que pode ser apreciada não pela redução às necessidades sociais, mas pela realização do que é próprio ao homem, quer como singular, quer como universal” (*Ibidem*, p. 30).

É pertinente considerarmos que, se o esclarecimento emancipatório pede o reconhecimento das diferenças, este reconhecimento exige a reeducação da sensibilidade humana.

A sensibilidade deve se voltar para diferenciar; se ela busca o sempre igual, converte-se em frieza. Ela não pode se desenvolver sem a percepção e sem a reflexão, mas quando essas são reduzidas ou conformadas ao existente, a aparência das relações ocupa o lugar das mesmas: máscara transparente que percebe ao que renuncia. O impulso mimético é substituído pela falsa mimese, a identificação pela imitação. (CROCHÍK, 2011c, p. 31)

O quadro aqui exposto traz mais uma vez o esclarecimento como chave para a emancipação do sujeito e para o fim da tolerância à violência, da barbárie e dos seus elementos constitutivos, como a frieza. Tratamos do esclarecimento pela via da educação política, um modo de esclarecimento que torne possível a mediação de qualquer conflito sem o receio de contrariar quaisquer interesses dos que detêm poder ou força física. A emancipação do sujeito social coletivo desenvolve uma tal consciência cultural capaz de enxergar através do véu superficial das formas políticas (ADORNO, 2003).

No limite, o desvelar desse véu promoverá o necessário questionamento da própria noção de Estado nacional. Na medida em que os governantes perderem a sua legitimidade para impor a barbárie sob o argumento falacioso de defesa do Estado (definida

essencialmente por interesses econômicos) e que também as pessoas executoras dessas barbáries perceberem-se como “assassinas de si mesmas, na medida assassina dos outros” (ADORNO, 2003, p. 137). Também a noção burguesa de Estado estará em cheque, pois os interesses humanos se sobreporão aos interesses dos grupos econômicos. O que estará em questão será aquele ideário de nacionalismo estabelecido desde a Revolução Francesa, gestado a partir da lógica burguesa. Liberdade, igualdade e fraternidade só têm sentido para a manutenção do *status quo*. O interesse está na tutela do Estado ao interesse privado e na manutenção de uma maioria criteriosamente silenciada (HOBBSBANW, 2015). Ademais, a grandeza do indivíduo e de seus interesses, mesmo que coletivamente estabelecidos (a ideia de classe trabalhadora, por exemplo), fica encoberta pelo véu dos interesses do Estado (este, contraditoriamente, representado por sujeitos eleitos democraticamente ou não). Via de regra, os sujeitos são o povo e o povo, a nação. É fácil identificarmos essa descaracterização do sujeito quando do alistamento militar compulsório e das guerras entre nações. A obrigatoriedade absolutamente contraditória da luta armada pela paz; a conquista territorial, material e ideológica; mortes e genocídios de iguais (humanos); são as exigências econômicas travestidas de interesses nacionais os determinantes desse tipo de conflito (HOBBSBAWM, 2015). De fato, a emancipação dos sujeitos exige uma nova ordem social e política. O esclarecimento emancipatório não nos serve apenas para o enfrentamento da barbárie, visto que impedir o avanço da barbárie implica no fim do fascismo, do modelo de escola instrumentalizada e, enfim, no fim da sobreposição dos interesses econômicos privados sobre a condição humana autônoma.

A luta da sociedade em direção à emancipação do sujeito, por não ter um determinante econômico, perde sentido para a maioria silenciada, o que confere ainda mais relevância ao papel formativo da escola, enquanto instituição que perpassa a formação dos sujeitos de uma nação, tornando-os conscientes e críticos da ideologia racional-tecnológica. “A emancipação se concretiza hoje em dia [...] em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2003, p. 182-183). Distanciada das idealizações, a escola e seus sujeitos podem assumir o protagonismo desta resistência, em detrimento da alienação, formando com liberdade, reconhecendo as possibilidades em meio à heteronomia e ao preconceito.

A liberdade ainda presente de resistir à reificação deve ser exaltada onde se anunciar. Uma de suas formas de expressão é a crítica que não se limita a aperfeiçoar o existente, mas que indica suas lacunas justamente onde pretende ser

pleno: no falso sujeito, que, como mera forma, nega o verdadeiro. (CROCHÍK, 2011c, p. 32)

A liberdade de que falamos não estará exposta como produto de prateleira. Dessa forma, deverá estar disponível a todos. As diferenças e as contradições da escola, ao contrário de estimular as identificações narcísicas e as projeções estereotipadas, tenderão a ser um espaço crítico: tanto de resistência – à segregação, marginalização, violência preconceito e bullying – quanto de estímulo ao contato, experiência e inclusão.

3.3 Educação inclusiva e enfrentamento aos determinantes do bullying escolar

Entendemos que a inclusão no ambiente escolar é uma atitude de intervenção pedagógica e essencialmente política. As possibilidades de que se abrem a partir da integração das diferenças, e por que não dizer dos diferentes, contribuem sobremaneira para que a escola desenvolva seu papel formativo crítico e emancipatório. A análise do referencial teórico desta pesquisa nos permite afirmar que, entre os determinantes do bullying escolar, o preconceito é o mais comum. Dessa forma, em alguns momentos, ambas as expressões, bullying e preconceito, podem apresentar-se, indevidamente, como sinônimas. De maneira geral, o preconceito é mais tolerado socialmente e é mais “genérico”, identificado a grupos sociais específicos (pobres, negros, homossexuais, religiosos, mulheres, etc). O bullying escolar, ainda que não deixe de ser marcado pelo preconceito, tem sua limitação espacial e de sujeito muito bem estabelecida (escola e aluno, respectivamente) e pode ser direcionado a pessoas aparentemente adequadas a todos os grupos sociais majoritários, bastando-lhes ter sardas no rosto ou usar óculos, por exemplo. O que se nota é que o bullying vem se configurando como uma atualização da ideia (ou conceito) de preconceito. A agressão tipificada como bullying traz em si considerável bagagem ideológica e instrumental. Em diversos momentos, mostra-se ainda mais bárbaro que o próprio preconceito.

Definir as eventuais diferenças existentes entre preconceito e bullying escolar nos parece pertinente, justamente ao discutir a educação inclusiva por uma motivação bastante óbvia: sabemos que, quando mal implementada (de forma impositiva, superficial ou descontextualizada do seu objeto), a inclusão pode promover mais distanciamentos que aproximações. Se a discussão sobre inclusão e exclusão estiver mais evidente atualmente, a razão tem matiz econômica: o número de trabalhadores desempregados e o tempo de

desemprego têm aumentado. A manobra capitalista determina a inclusão de parte desses trabalhadores em ocupações marginais e a necessária flexibilização das leis trabalhistas (CROCHÍK, 2013). A partir da vasta discussão apresentada por este pesquisador, podemos definir que a inclusão é um processo complexo, coletivo, determinado ideologicamente, permeado por questões materiais e subjetivas e que visa eliminar a segregação em relação às minorias²⁷, além de garantir condições plenas de desenvolvimento a todos, considerando as possibilidades e as limitações de cada um, sejam elas de fundo biológico, psíquico ou socioeconômico. Em sentido absolutamente idêntico, a educação inclusiva tem o objetivo de eliminar a segregação que impede o acesso das minorias ao ensino formal e regular. Na obra *Inclusão e Discriminação na Educação Escolar* (2013), Crochík não chega a conceituar diretamente o que seja a inclusão, visto que o autor opta por esclarecê-la a partir do que seja a exclusão.

O conflito permanente estabelecido entre inclusão e exclusão traz em si pelo menos três elementos que merecem definição prévia: a discriminação, a segregação e a marginalização (CROCHÍK, 2013). A discriminação social é uma categoria mais ampla (abarcando a segregação e a discriminação) que corresponde à ação ou efeito de por à parte (assim como fazemos com objetos inúteis ou amedrontadores – para retomar a discussão da submissão do sujeito ao objeto e da funcionalidade da ideologia racional-tecnológica). Em geral, a discriminação está associada ao preconceito: “sempre que há discriminação, existe preconceito, mas mesmo quando não há discriminação, pode haver preconceito, uma vez que, como já acentuado, é uma atitude” (*Ibidem*, p. 15). Aqui, Crochík situa a discriminação sutil, essencialmente o racismo, que, apenas aparentemente ou no campo do discurso, não revela a discriminação.

A distinção entre segregação e marginalização – tipos da discriminação social – é importante para a compreensão dos objetivos da inclusão escolar, quase sempre turvos. “Segregação diz respeito à ação (ou ao conjunto de ações) que leva à separação de indivíduos e de grupos, enquanto marginalização é a ação (ou o conjunto de ações) que dificulta ou impede a inclusão social adequada daqueles que foram segregados” (CROCHÍK, 2013, p. 14-15). Ou seja, a segregação é uma categoria de discriminação e exclusão mais incisiva, que

²⁷ Embora o senso comum insista em determinar as minorias (negros, homossexuais, mulheres, deficientes físicos, dentre outras), a compreensão crítica deste conceito pede uma distinção mais aprofundada. Para Adorno (1995), o indivíduo singular traz em si tudo de humano-universal. Assim, “se as minorias podem ser entendidas como particulares, elas expressam o universal”. (CROCHÍK, 2013, p. 20)

sequer permite o contato e a experiência. A marginalização, apesar do seu contexto de preconceito dissimulado, ainda assim estabelece conexões de contato que podem promover o contato e, a partir deste, a compreensão das contradições e diferenças, portanto, configura-se como uma frente de resistência à violência e ao preconceito possível. “Da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão” (CROCHÍK, 2011a, p. 39), por mais contraditório que isso possa parecer.

Dentro da discussão da educação inclusiva, pode-se pensar que os alunos que não têm bom desempenho acadêmico podem estar, pelos critérios acadêmicos, à margem do sistema, mas estão nele – a margem faz parte do rio, no que o delimita; já alunos com deficiência intelectual, quando são avaliados por critérios distintos dos demais, são segregados (o que não significa que a avaliação não possa ser adaptada para um grau de dificuldade mais adequado). (CROCHÍK, 2011a, p. 39)

Entretanto, pontuamos que a atitude pedagógica marcada pela criticidade não configura o estabelecimento de concessões para a inclusão apenas formal. Ao contrário, implica em resistência cotidiana em busca da inclusão plena (e isso exige investimento financeiro, posicionamento político, envolvimento de toda comunidade escolar e formação qualificada). Ainda que o preconceito das pessoas e as instituições delimitem, sobremaneira, as relações sociais na sociedade administrada “a inclusão social vem se ampliando nos últimos tempos” (CROCHÍK, 2011a, p. 39), abrindo possibilidades para que as experiências sejam “antídotos” ao preconceito.

Posicionando mais detidamente na inclusão escolar, o que vemos é que a mera possibilidade da inclusão na escola escancara conflitos bastante angustiantes, especialmente para um ambiente de formação para a verdadeira cidadania: as atitudes de preconceito e discriminação se evidenciam, ainda que submergidos no discurso da falta de preparo e de habilidade dos professores e gestores.

Crochík (2011a) contextualiza algumas questões basilares para o entendimento da inclusão na escola. Estas questões extrapolam os muros escolares: partindo do entendimento de que a sociedade administrada e a indústria cultural buscam o sujeito-padrão, todos, de alguma forma, já estariam integrados social e culturalmente. A padronagem – que evitaria o problema do medo frente às diferenças e às contradições – potencializa a projeção das estereotípias e também o preconceito. Verdadeiramente, o que se vê é que “só é integrável o que não resiste; assim, quem é incluído não é necessariamente o indivíduo, mas sua negação, dada pela adaptação exigida: para sobreviver, deve-se negar os desejos, os princípios

(CROCHÍK, 2011a, p. 36). Em princípios adornianos, o sujeito está absolutamente subsumido ao objeto (ADORNO, 1995). Tendo como princípio a funcionalidade, a racionalidade tecnológica opera, por exemplo, na inclusão dos excluídos: aquele rol de

Desempregados procurando emprego – têm função importante: regula o preço da mercadoria humana – a força de trabalho; em uma sociedade funcional, nada existe que não tenha função. Por mais precárias que sejam as condições de vida desses trabalhadores, estão marginal e precariamente incluídos. (CROCHÍK, 2011a, p. 36)

O discurso da meritocracia migrou do mercado para a educação e se apresenta da seguinte forma: na medida em que os sistemas nacionais de educação garantam o acesso universalizado à escola pública, especialmente nos países desenvolvidos e emergentes, aparentemente, todas as famílias deveriam manter seus filhos na escola. Este discurso desconsidera um determinante inquestionável: ainda que nos países desenvolvidos haja pouca

Distinção entre pobres e ricos [...] no que se refere às características psicossociais, [...] continua a haver distinção entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção social. A formação, antes possível a uma pequena parcela da população, ao se ampliar para todos torna-se pseudoformação, pois não há formação verdadeira que possa conviver com a injustiça social. (CROCHÍK, 2011a, p. 36)

A restrição financeira das famílias impõe um tipo de inclusão marginal e precária. Em larga medida, mesmo incluídos, os indivíduos estão excluídos devido aos determinantes socioeconômicos. Entretanto, esta condição não descaracteriza, como avanços sociais, a universalização da educação e a inclusão dos deficientes físicos, por exemplo. Ainda que exista o questionamento – e ele é desejável – a respeito da equiparação entre inclusão e efetiva igualdade de oportunidades e condições a todos, não há como negar os avanços sócio-históricos (CROCHÍK, 2011a).

3.3.1 Considerações a respeito do contato e da experiência para o enfrentamento ao bullying escolar

Para respaldar ainda mais a educação inclusiva como uma das possibilidades para que a escola se posicione pelo enfrentamento ao bullying e promova a ressignificação da tolerância e do conhecimento, trazemos algumas contextualizações a respeito do contato e da experiência como elemento da inclusão escolar. Reconhecendo que a contradição está presente na práxis escolar, não caminharemos pela idealização do contato, da experiência e do

esclarecimento. Se em cada um deles há elementos formativos, também a deformação pode se dar de acordo com a bagagem cultural e psíquica de cada indivíduo ou grupo. Outro ponto que exige análises distanciadas da idealização é referente à presença da violência no espaço escolar. Supor que atos isolados de violência, preconceito e bullying deixarão de existir na escola, ainda que num modelo de gestão democrática e de formação emancipatória, é mero exercício de delírio. De alguma forma, dentro ou fora da escola, o aluno estabelecerá contato com a violência e esta experiência não poderá ser controlada ou monitorada. O que buscamos então é a transformação paulatina das relações humanas, desde a infância. A compreensão da atitude violenta e do preconceito no sujeito e na cultura abrirá espaço para o diálogo e para a superação de ideologias que tratam de naturalizar e tolerar o fenômeno bullying.

A Teoria da Hipótese do Contato é uma modalidade de pesquisa social empírica utilizada por diferentes áreas do conhecimento (Linguística, Antropologia e Psicologia) e como instrumento de pesquisa. Muito bem contextualizada pela teoria crítica frankfurtiana²⁸, a hipótese do contato aparece de forma bastante evidente em pelo menos duas obras de Crochík: *Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o Preconceito* (2001) e *Preconceito e Inclusão* (2011a). A análise das obras deixa evidente que existem consideráveis contradições nos resultados das pesquisas que confrontam psicanálise e teoria crítica com a hipótese do contato. Destarte, o cuidado metodológico com a elaboração das amostragens, dos instrumentos de coleta de dados e, essencialmente, com a interpretação crítica dos resultados, legitima a afirmação de que, em alguns casos, contato e experiência são bastante relevantes para o enfrentamento ao preconceito, à resistência à violência, ao desenvolvimento da tolerância (CROCHÍK, 2001; 2011a). Portanto, a sua aplicabilidade no ambiente escolar, pela via da inclusão, é bastante relevante para o enfrentamento dos elementos causais do bullying escolar.

Quando o preconceito não é devido a defesas psicológicas, quando é superficial, o contato e a experiência podem bastar para eliminá-lo; quando funciona como um mecanismo de defesa psíquica que torna o indivíduo refratário à experiência, somente o contato não é suficiente. Por isso, ao derrubar os muros dos hospitais psiquiátricos, das escolas especiais, pode passar a existir ou continuar a haver uma forma de segregação simbólica ou de marginalização. (CROCHÍK, 2011a, p. 39)

²⁸ A relevância da investigação social empírica e importância da experiência, tanto para a constituição do sujeito quanto para o enfraquecimento do preconceito, estão estabelecidas em *Temas Básicos da Sociologia* (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

As condições de idealização e projeção com o objeto do preconceito são determinadas pelo agressor e podem ser superadas ou amenizadas, quando se estabelece contato com o alvo da violência. “Ainda que o preconceito possa ser estabelecido na ausência do objeto, ou se configure como uma deturpação da experiência, o contato com o alvo da violência, real ou potencial, talvez possa ao menos atenuá-lo, ou alterar a sua forma mais violenta” (CROCHÍK, 2001, p. 95). O ponto em questão é que a experiência seja significativa em nível de esclarecimento. Todavia, o esclarecimento (no caso, o contato) traz consigo algumas contradições. Considerando que a aplicação da hipótese do contato (na escola ou fora dela) se dá em condições bem específicas ou “arbitrariamente criadas” – como as atividades de cooperação e o apoio institucional – em alguma medida os determinantes psíquico-culturais do preconceito sofrerão pouca ou nenhuma ressignificação.

Assim, se o preconceito independe da experiência, ou seja, do contato com o alvo, a mera aproximação entre o potencial ou real algoz e a sempre vítima, mesmo com as condições adequadas, pode não resolver o problema. O arrolamento das condições propícias para um bom contato e a sua realização parecem não ser suficientes no combate ao preconceito. (CROCHÍK, 2001, p. 95)

A opção de estabelecer críticas em cada um dos pontos, que, para nós, representa avanços e possibilidades de resistência ao bullying escolar mediante a inclusão, se justifica porque a experiência e o contato não visam desconstruí-los em sua relevância e significado. Ao contrário, apontar seus limites implica reconhecer a complexidade do fenômeno do preconceito quanto ao sentido onipotente atribuído à cultura pela ideologia da racionalidade tecnológica. Depreende dessa complexidade e falsa onipotência a necessidade de constituir a escola como espaço de esclarecimento emancipatório e de resistência para “a alteração da estrutura de nossa sociedade, enquanto isso não for possível deve-se continuar a tentar, ao menos, atenuar a violência existente” (CROCHÍK, 2001, p. 96). Dessa forma, propomo-nos a determinar e analisar criticamente os elementos que, no cotidiano escolar, contribuem para a continuidade do preconceito e a manifestação do bullying escolar, a caminho das ressignificações possíveis da educação e do próprio indivíduo.

3.4 Análise conjuntural: práxis escolar e enfrentamento ao bullying escolar

Estabelecer resistência frente ao bullying escolar corresponde dizer dos enfrentamentos às causas do fenômeno, para não incorrer no erro de reconhecer o bullying como elemento categórico da violência com sentido em si mesmo. Enquanto existir tolerância com a barbárie, a violência e o preconceito na sociedade, também existirá o bullying escolar. Ratificamos, assim, dois posicionamentos de Adorno (2003) bastante significativos para esta discussão: O primeiro afirma que este tipo de enfrentamento é uma questão social que não pode ser reduzida unicamente aos termos psicológicos, e o segundo aponta para os perigos de não se estabelecer críticas ininterruptas às mazelas da violência, sob o risco da banalização e da tolerância.

O enfrentamento aos determinantes objetivos e subjetivos que possibilitam a tolerância à barbárie (ainda que em tempos de progresso, ciência e tecnologia) passa, entre outras frentes, pela democratização real das bases sociais e dos meios de produção. Ainda que a “frieza da mônada” possa identificar este posicionamento como utópico, a superação das desigualdades socioeconômicas é uma conquista tangenciada pela via do esclarecimento (ADORNO, 2003, p. 34). A ideia é estabelecer condições para que a escola realize algumas mediações com o sujeito, reconhecendo a “primazia do objeto” pela práxis e não pela falsa-práxis, ou, dito de outra forma, pelo tensionamento entre teoria e prática e não pela operacionalização de ambos (ADORNO, 1995, p. 187).

Se o que nos move é o enfrentamento ao bullying escolar, o foco maior da escola estará no preconceito e suas causas. Dessa forma, para combater o preconceito, professores e alunos deverão recompor suas relações sociais e afetivas a partir da tomada de consciência daquilo que é idealização e identificação (CROCHÍK, 2011a). Mediante essa tomada de consciência, postulamos que mitos e tabus, atributos narcísicos e estereótipos poderão ser desconstruídos se desmistificados; que as relações, necessariamente, devem e podem ser mais conscientes.

Mesmo antes de ir à escola, independente do estabelecimento de experiências formais, as crianças já são estimuladas a se identificarem exclusivamente com aquelas pessoas que, de alguma forma, representam a afetividade e a segurança do núcleo familiar. Já nesta identificação, há muito de expectativas e preconceito, dados à “idealização positiva ou negativa” e à “obrigatoriedade de aceitação e de não aceitação” (CROCHÍK, 2011a, p. 34). Mas a contradição é alentadora – e aqui está o espaço mediador da escola: “a identificação com as pessoas próximas, no entanto, permite a experiência que combate a idealização: os

outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade” (*Ibidem*, p. 34). No caso das identificações citadas, o que observamos é o princípio da tomada de consciência do sujeito em relação ao objeto.

A identificação também anuncia a possibilidade de em cada particular encontrar o que é universal; ao contrário da idealização, que não é acompanhada da experiência, essa experiência é fundamental para que o que é comum a todos – a possibilidade de representar diversamente o que é ser humano – seja constituído. (*Ibidem*, p. 34)

Quando a própria escola se boicota como espaço primordial para a identificação, ela inviabiliza a experiência do sujeito se constituir justamente pela diferenciação, pela autoconsciência. No limite, restringir a experiência para a identificação e a diferenciação corresponde a estimular o preconceito por meio das idealizações estereotipadas.

Se a identificação é negada, o desejo de ser como o outro para depois dele se diferenciar também o é, assim como a possibilidade de um universal constituído pela diversidade humana; em seu lugar, aparece a necessidade de ser igual ao que se (im)põe de forma abstrata. O que é abstrato, externo a nós, se torna concreto e familiar, o que é concreto e próximo se torna distante e estranho. (CROCHÍK, 2011a, p. 34)

Os embates a serem enfrentados pela educação formal no sentido de garantir condições para que se estabeleçam a identificação e a autoconsciência dos sujeitos são consideráveis.

Walter Benjamin (1989) diferencia experiência de vivência. A primeira diz respeito a algo que deixa marcas, a última não. Isso significa que para que a negação da identificação ocorra, antes teve de existir identificações que foram negadas. [...] Desse modo, o preconceito pode ser associado à vivência – uma experiência que não deixa marcas – e a recordação, como experiência propriamente dita, pode ser atrelada à superação do preconceito. (CROCHÍK, 2011a, p. 37)

A escola, embora não seja o único espaço de formação dos indivíduos, talvez seja o mais representativo. Ressignificar o seu sentido formativo é, em perspectiva crítica, fundamental para a constituição de cidadãos avessos à barbárie e não identificados com a prática do bullying escolar. Nessa perspectiva, a acomodação deve ceder lugar ao questionamento da cultura e seus aspectos objetivos e dos determinantes subjetivos da violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No enfrentamento e na resistência ao bullying escolar, a escola deverá assumir um posicionamento crítico em relação ao mundo administrado, ao controle do tempo e à instrumentalização das ações pedagógicas. Nesses termos, a tipificação excessiva do bullying escolar em nada contribui para o seu enfrentamento. Antes de mais nada, o bullying deve ser compreendido como uma manifestação da violência que permeia todas as mediações pessoais e institucionais, especialmente aquelas que se estabelecem sob influência da ideologia racional-tecnológica. Como tal, o bullying escolar não pode ser apropriado como produto de lócus e sujeitos específicos, porque seu enfrentamento se dá em perspectiva cultural, assim como o enfrentamento de qualquer opressão humana, social, cultural.

O posicionamento crítico em relação ao bullying escolar pede o redimensionamento em relação ao tempo funcional, eficiente. Aqui, é importante reconhecer que os efeitos esperados, especialmente em relação à fruição da tolerância às diferenças, não são instrumentos de respostas precisas e imediatas. Essas condições envolvem gestão democrática, liberdade, responsabilidade, tempo (especialmente aos professores), espaços de convívio, visitas técnicas.

À escola, urge a superação das concepções pedagógicas atreladas ao modelo empresarial. Estas concepções pedagógicas desenvolvem comportamentos humanos harmonizados com as necessidades do mercado (e a competitividade é uma destas características). A competitividade traz consigo, em alguma medida, as ideias de classificação e de agressividade (ainda que esta última esteja pomenorizada pela obediência). A “necessidade” da competitividade pode ser substituída paulatinamente pela adesão voluntária e processual dos alunos a uma matriz pedagógica lúdico-cooperativa, “estritamente contrária às concepções vigentes no mundo” (ADORNO, 2003, p. 163). Os já tradicionais projetos antibullying da maioria das escolas, localizados em uma época específica do calendário escolar ou executados à medida que novos casos de bullying são identificados, têm pouca ou nenhuma eficácia. Família, cultura e ambiente escolar precisam, de alguma forma, “respirar” a antibarbárie, vivenciar a inclusão e a democracia de fato.

Outro ponto que pede ressignificação da práxis escolar diz respeito às aulas de Educação Física, ao esporte e ao lazer. Adorno (2003) analisa a questão do esporte como fenômeno social, e a ambiguidade presente entre o *fairplay* (ou jogo justo, cordialidade) e a

violência presente nas modalidades esportivas coletivas e nas lutas. Em relação aos espectadores, analisa a brutalidade e o sadismo e ainda, de forma indireta, aponta para o masoquismo promovido pela indústria cultural, envolvendo técnicas de treinamento perfeitas para corpos perfeitos e o ideal do *no pain, no gain* (ou, sem dor não há ganho de atributos físicos). Sobre a banalização da violência pela justificativa da agressividade, Zanolla (2010, p. 120) contribui:

A agressividade faz parte do cotidiano, mas sua banalização não deveria fazer. Cabe à educação fazer uma reflexão sobre as manifestações e contradições da experiência humana a partir do trabalho escolar. Inclusive no que diz respeito às atividades consideradas desportivas e artísticas, por mais que isso faça brotar as contradições dessa realidade. Tal esforço reflete o combate à banalização da violência.

Embora o esporte e as lutas sejam componentes curriculares específicos da Educação Física, esta discussão adentra a escola. A cultura institucional, em larga medida, é bastante tolerante com a violência e o preconceito presentes nos jogos escolares, no “brincar de brigar”, na exclusão das meninas e dos meninos menos habilidosos em relação aos esportes. Essas considerações retomam a nossa discussão sobre exclusão, segregação e marginalização. As experiências da Educação Física com os jogos cooperativos e com conteúdos da cultura corporal alternativos ao esporte (como os jogos e brincadeiras, por exemplo) têm conseguido avanços significativos na apropriação da experiência motora, na reelaboração da importância da técnica e no enfrentamento à violência e ao preconceito (MARCELLINO, 1987).

Uma questão cotidiana da escola merece destaque: a disciplina, abordada por Adorno (2003, p. 105), como um dos “tabus acerca do magistério”. Este é um dilema que, aparentemente, mobiliza grande energia por parte dos professores. A disciplina funcionalista da racionalidade tecnológica, indispensável no mercado de trabalho, está posta aos alunos desde a educação infantil. A severidade da escola, que outrora esteve atrelada aos castigos físicos, agora se manifesta pelo disciplinamento de condutas. Obviamente, não tratamos aqui daquela disciplina indispensável para o convívio coletivo, para a higiene corporal ou para as artes. O disciplinamento vigente é para a obediência passiva ao controle externo e ao monitoramento. Disciplinar os alunos equivale a moldar o sujeito aos interesses do objeto. Equacionar estes elementos diz muito da intolerância à violência. Já a degradação das condições objetivas de trabalho dos professores (salário, carreira, recursos materiais e estrutura física) equivale, em perspectiva histórica, àquelas mesmas condições de sua

formação inicial. As políticas setoriais de valorização dos profissionais da educação são, portanto, elementos bastante relevantes para a emancipação, tanto destes profissionais quanto de seus alunos.

O discurso confuso entre disciplina e obediência é recorrente entre os professores, especialmente justificado como forma de desarticular a “delinquência juvenil”. Não podemos desconsiderar que a delinquência esteja amarrada a questões de ordem socioeconômica muito profundas, localizadas fora da escola. Nesse sentido, só o conjunto de políticas setoriais (educação, moradia, trabalho, saúde, segurança) seria capaz de vencer os fatores que levam ao comportamento denominado delinquente. A escola pode até excluir o aluno rebelde do seu meio e assim julgar ter resolvido o problema, mas isso constitui ledo engano, porque o problema é apenas redistribuído.

Adorno (2003, p. 130) aponta que, na atualidade, os sujeitos de caráter manipulador são os “delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes”. Pelas características preconceituosas, em tese, poderíamos agregar alguns agressores e espectadores do bullying escolar. Transformar esta questão em caso de polícia pode ser um caminho, mas não suficiente, visto que corresponde reduzir sobremaneira a potencialidade formativa e inclusiva pela escola.

Outro elemento que merece bastante cuidado e atenção em sua ressignificação pela escola é a supremacia da técnica sobre o humano, ao que chamamos, a partir de Adorno (2003), de “véu tecnológico”. Para a consciência reificada, a técnica é vista como um fim e não um meio de que se serve o humano. Na reificação, a técnica equivale a “algo”, igualando-se ao que é humano, e o humano, assim, já foi reduzido à categoria de máquina. A técnica é fetiche, tem valor em si. Nosso posicionamento é o de que a técnica não deve ser desconsiderada na escola, mas ressignificada, no sentido de deixar transparecer suas próprias contradições.

Retomando a discussão de que a escola deve se contrapor ao ideário da ideologia dominante, chegamos ao ponto da crítica ao sistema capitalista e à educação como um produto. Numa sociedade em que tudo se compra, inclusive a felicidade, “as pessoas confundem direito com poder de compra” (GUIMARÃES, 2012a, p. 134) e, portanto, educação de qualidade seria um direito só daqueles que podem pagar por ela. Em geral, a escola privada pouco abre espaço para a convivência com a insatisfação, a contradição e a dúvida (em termos críticos e psicanalíticos). Afastados dessas contradições inerentes à vida

em sociedade, “os homens tendem a aceitar a realidade como se fosse imutável e produzem a sua existência como mandam as circunstâncias”, e a heteronomia impera (GUIMARÃES, 2012a, p. 134).

Preservada a contradição, reconhecemos que, embora a rede privada de ensino possa ter dificuldades mais evidentes de estabelecer essas críticas de maneira mais efetiva, também a escola pública está permeada pelo mesmo discurso ideológico do mérito, do merecimento, da justificativa determinista do insucesso. Entretanto, desobrigada da necessidade do lucro – já que as condições de trabalho oferecidas aos profissionais da educação nem sempre ajudam – é possível que a escola pública promova a formação para a emancipação e, paulatinamente, assuma um papel de destaque neste processo. A educação pública (universal, gratuita, laica e de qualidade) pode se consolidar como espaço para a educação crítica.

Concluimos que todas as instituições – e não só a escola – devem estimular a essência do pensamento livre, a experiência coletiva, o princípio democrático. A escola que esclarece para as contradições e para a emancipação reconhece criticamente a centralidade do papel dos seus agentes e suas ideologias, e deveria oferecer condições materiais (tempo, salário, carreira, recursos materiais e estrutura física) para que professores e demais servidores possam estabelecer reflexão e atitude transformadoras. Pela via da inclusão e do respeito, estas mesmas condições materiais deveriam ser, de alguma maneira, estendidas aos alunos (e seus núcleos familiares), considerando suas condições sócio-históricas e financeiras. Essa escola caminha ombreada pelo caráter “multívoco” de sujeito e objeto estabelecido por Adorno (1995, p. 182). A escola reconhece a primazia do objeto sobre o sujeito e as contradições desta mediação. Os conceitos prévios, conteúdos e métodos, *a priori*, não são engessados em si e nem imediatistas. A cultura é permanentemente reconstruída no espaço escolar e vai se apropriando de outros olhares com significado para os sujeitos, mas sem cair na vala do ecletismo: reconhece que as técnicas são importantes, mas não são um fim em si mesmas.

A existência da escola só se justifica pela ação emancipatória – visto que a formação tecnológica, racional e instrumentalizada já é oferecida pela cultura. Nesse sentido, é necessário estabelecer crítica absoluta à técnica pela técnica, à exclusão e à barbárie – estas, sim, são os elementos causais (objetivos e subjetivos) do bullying escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel; SANFORD, Nevitt. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Proyección, 1965.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

_____. **Dialectica Negativa**. Madrid: Taurus, 1984.

_____. **Educação e emancipação**. 3. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOTO, Carlota. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade**: cultura em classes, por escrito. Caderno CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. **A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos**: das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação. v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: _____ (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 14-32.

COSTA, Jurandir Freire. 2. ed. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CROCHÍK, José Leon. *et. al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

CROCHÍK, José Leon. *et. al.* **Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva**. Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso), v. 26, p. 123-132, 2009.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e inclusão**. Webmosaica, v. 3, n. 1, p. 32-42, 2011a.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b.

_____. **Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito**. Revista Psicologia Política (Impresso), São Paulo, v. 1, n.1, p. 67-99, 2001.

_____. **Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CNPq, 2011c.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

BRASIL. **Lei nº 13.185: Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília: Imprensa Nacional, 2015. Ano CLII, nº. 213, p. 1. Disponível em: <unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/DOU/2015-2/11/DO1_2015_11_09.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**. 6. ed. Campinas-SP: Verus, 2011.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FURTADO, Rita Márcia M. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 209-226.

GUIMARÃES, Ged. A escola como projeto de emancipação do homem. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012a. p. 127-137.

_____. O trabalho e o tempo na escola e na educação. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012b. p. 109-126.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 35. ed. Trad. Maria Tereza Teixeira; Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (Orgs). **Temas Básicos de Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2003.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário de psicanálise**. 2. ed. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fortes, 1994.

LOPES NETO, Aramis Antônio. **Bullying, saber evitar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e cyberbullying, o que fazemos com o que fazem conosco?** São Paulo: Moderna, 2011.

MARCELLINO, Nelson. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEDEIROS, Alexandre V. M. **O fenômeno bullying: (in)definições do termo e suas possibilidades**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MRECH, Leny M. **Os estereótipos e preconceitos dos professores à luz da educação inclusiva e da psicanálise**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 6 dez. 2015.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Indisciplina e bullying: soluções ao alcance de pais e professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying, mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ZANOLLA, Silvia R. S. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. In: **Kriterion**. Belo Horizonte: UFMG, Impresso, 2015. Não paginado.

_____. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. In: **Sociedade e Cultura**. Goiânia: UFG, v.13, nº 1, jul/ago, 2010, p. 117-123.