

APONTAMENTOS SOBRE A VIOLÊNCIA: O *BULLYING* ESCOLAR

NOTES ON VIOLENCE: SCHOOL BULLYING

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15127072>

Angelo Luiz Ferro¹

Dulce Regina dos Santos Pedrossian²

“Não vivemos num mundo destruído,
vivemos num mundo transtornado.
Tudo racha e estala como no equipamento
de um veleiro destroçado” (Janoush, 1983, p. 373).

RESUMO

Desde os tempos imemoriáveis, a história tem lidado com a questão da violência, e esta, geralmente, é objetivada nas instituições sociais. Na escola, enquanto uma instituição social, não seria diferente. Socialmente compreende-se que a instituição escola é responsável pela formação educacional dos alunos, e isso inclui formar para que os indivíduos consigam lidar com diferenças, alteridade e cidadania. Diante disso, o presente artigo objetivou discutir como essa violência social pode aparecer na escola, em especial, tipificada como *bullying* e de que modo, por vezes, encontra terreno fértil nesta instituição. A base epistemológica utilizada para o desenvolvimento deste artigo é a Teoria Crítica da Sociedade, em específico os escritos de Adorno, Horkheimer e Crochick, bem como outros comentadores e estudiosos desta abordagem. A escolha justifica-se pela compreensão de que a teoria empreende um olhar crítico e aguçado aos fenômenos sociais e psíquicos na contemporaneidade a fim de lançar possibilidades de atravessamentos e superações. O *bullying* é uma prática cada vez mais cotidiana no ambiente escolar e os gestores e partícipes da escola, por vezes, não compreendem que empurrões, apelidos e xingamentos são faces de um mesmo produto: da violência. Negar isso é tapar os olhos frente aos sofrimentos causados nos alunos e familiares, bem como as consequências sociais destas práticas. Conclui-se, com este artigo, a necessidade de que movimentos em direção à transformação das condições objetivas devem acontecer no cotidiano das escolas mediante o desnudamento da ideologia dominante, a políticas de enfrentamentos e ao fortalecimento de uma educação com fins de emancipação – subjetiva e objetiva - do sujeito.

Palavras-chave: violência; *bullying*; ideologia; constituição do sujeito.

ABSTRACT

Since time immemorial, the history of humanity has grappled with the issue of violence, which, as a rule, manifests itself in social institutions. In schools, as social institutions, this is no different. Socially, it is understood that schools are responsible for the educational development of students, which includes preparing individuals to deal with differences, otherness, and citizenship. In this context, the present

¹Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente. Graduado e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutorando em Psicologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo (USP); Doutorando em Psicologia Clínica pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenador do Grupo de Estudo em Psicanálise e Subjetividade (Gepsi). E-mail: angelolferro@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8545792825195668>

²Graduada em Psicologia e Filosofia. Mestre em Educação pela UCDB. Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Aposentada como Psicóloga (Professora Colaboradora) pela UFMS e, atualmente, atua como Professora Colaboradora (UFMS). E-mail: drsp@terra.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6252266438662446>

article aims to discuss how this social violence can emerge within schools, particularly in the form of bullying, and how, at times, schools provide fertile ground for it. The epistemological foundation of this article is the Critical Theory of Society, specifically the writings of Adorno, Horkheimer, and Crochick, as well as other commentators and scholars of this approach. This choice is justified by the understanding that the theory offers a critical and sharp perspective on social and psychological phenomena in contemporary times, aiming to open pathways for overcoming and transcending them. Bullying is an increasingly common practice in the school environment, and school administrators and participants often fail to recognize that shoving, name-calling, and insults are all manifestations of the same phenomenon: violence. Denying this is to turn a blind eye to the suffering inflicted on students and their families, as well as the broader social consequences of such practices. This article emphasizes the need for movements toward transforming the objective conditions within schools. This requires exposing the dominant ideology, implementing policies to combat bullying, and strengthening an education aimed at emancipation—both subjective and objective—of the individual.

Key-words: violence; bullying; ideology; constituicion of the subject.

1 INTRODUÇÃO

Este escrito tem a finalidade de apresentar e analisar conteúdos de estudos e de pesquisas acerca da violência, em particular sobre o *bullying* escolar, a partir de textos de estudiosos e teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, bem como descrever e analisar o filme estoniano *Klass*, de 2007, que ilustra a presença do *bullying* no ambiente escolar.

Na compreensão de Lima (2020), no *bullying* escolar, além da tipificação jurídica de um crime, encontra-se em análise uma sociedade em movimento que abarca papéis que diferentes indivíduos ou grupos, assim como instituições, exercem nas relações sociais, econômicas, e nas relações entre sociedade e Estado. A instituição Escola passa a ser responsável pela formação educacional dos alunos e inclui meios de os indivíduos lidarem com diferenças, alteridade e cidadania.

Nessa esteira, o *bullying* escolar, que provoca profundas consequências psicológicas e sociais, corrobora com que a escola por meio de hierarquias e relações sociais, bem como de atitudes violentas e autoritárias, acabe por reproduzir as bases ideológicas que fazem parte do processo de socialização diante de uma totalidade social marcada pela disseminação do preconceito, do ódio e do ressentimento. Mas, também, essa mesma instituição Escola ocupa uma posição estratégica na legitimação de práticas que ampliem e mobilizem apoios para uma aliança em direção a um projeto de interdição política e ética dessa mesma violência (Lima, 2020).

Na verdade, não existe separação entre indivíduo e sociedade, escola e sociedade. O que está na base da análise é a relação sujeito e objeto. Pedrossian (2008, p. XXV) afirma que no

escrito “Sobre sujeito e objeto”, de 1969, Adorno: “[...] considera que não podemos concebê-los – sujeito e objeto – como separados; porém, a aparência da disjunção se expressa em sua mediação recíproca: o objeto mediante o sujeito e o sujeito mediante o objeto; a separação torna-se ideologia, ao ser firmada sem mediação.”

As estruturas sociais, de fato, guardam dependência da sociedade, não fazem parte do esboço conceitual do sujeito, mas pertencem ao próprio objeto, que, por seu lado, tornou essas estruturas sociais necessárias (Crochík, 2011a).

Implica dizer que o conhecimento, a experiência e a reflexão são imprescindíveis para a compreensão do todo social. O indivíduo, que é constituído socialmente no decurso da história, ao negligenciar o conhecimento de que é produto da sociedade, passa a auxiliar a reprodução de irracionalidades por meio de incorporação e disseminação de ideologias, e, com isso, afasta-se da emancipação, da autonomia e da democracia.

2 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A VIOLÊNCIA

Adorno (2000) afirma que a democracia não se consolidou – não é apreendida como expressão da emancipação do povo, não faz parte de sua experiência como se fosse um assunto próprio dele. Ela não é avaliada como a unidade entre os interesses particulares e o interesse geral, e, também, o sujeito não compreende a si próprio como sujeitos dos processos políticos. Assim, a falta de emancipação torna-se algo ideológico e cita como exemplo o adolescente que, ao ser surpreendido em um ato de violência, justifica sua atitude ao apelar pela sua condição de *teenager*. Em diálogo com Becker, Adorno (2000, p. 151) chama a atenção para o seguinte:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Assevera Adorno (2000) que a sociedade vem premiando uma nova individuação, uma atitude que demanda colaboração, ainda que o enfraquecimento da formação do *eu* e a

insistência primordialmente no interesse próprio, na consideração de si mesmo como fim último, se façam presente. Evidencia a necessidade de uma educação dos educadores para além de uma realidade intramuros e considera que o êxito da profissão de ensinar se deve “[...] à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer” (Adorno, 2000, p.104), e as reflexões necessitam ser claras em sua finalidade humana.

Se, nos termos de Silva, Santos, Dias, Ogasawara e Santos (2020), a partir das contribuições de Freud e de Adorno, a violência é constitutiva do indivíduo e a barbárie se faz presente no próprio princípio da civilização, à medida que os mecanismos sociais de dominação impedem a capacidade de refletir e de autonomia do indivíduo, a violência passa a ser socialmente negligenciada, naturalizada, como se não resultasse da própria estrutura da sociedade.

O aumento da violência na sociedade, portanto, interfere diretamente no dia a dia nas escolas. Pode-se dizer que o *bullying* se trata de um fenômeno mundial e que se relaciona sobretudo com a ideologia, e, por conseguinte, com o fracasso da emancipação, que é anterior ao fenômeno da globalização:

O conflito não enfraquecido entre a subjetividade e as formas, sob a dominação absoluta dessas últimas, se inverte em identificação com o agressor para a consciência que se experimenta como impotente e não ousa mais transformar a instituição e seus modelos espirituais. A deformação deplorada do mundo, uma deformação que abre as portas para o clamor pela ordem vinculante que o sujeito espera em silêncio que venha de fora, de maneira heterônoma, é, na medida em que sua afirmação é mais do que mera ideologia, fruto não da emancipação do sujeito, mas do fracasso dessa emancipação. Aquilo que aparece como o amorfo de uma constituição da existência moldada unicamente segundo a razão subjetiva é aquilo que subjuga os sujeitos, o puro princípio do ser-para-outros, do caráter de mercadoria. (Adorno, 2009, p. 87).

O que está na base é o fato de a ideologia, segundo Crochík (2000a, p.17), a partir das contribuições de Adorno e Horkheimer, não mais trazer “[...] a mediação do pensamento que a tornava racional, mas é incorporada diretamente por subjetividades heterônomas, que possuem um precipitado de Ego, o qual só as permite se conformar ao todo”. Mais adiante acrescenta que, sob a supremacia da ideologia da cultura de massas, no universo das mercadorias, o consumidor é o objeto de produção da propaganda e ela continua a fabricá-lo por meio de sua permanente infantilização e, por conseguinte, tende a preencher o vazio interno por objetos supérfluos, descartáveis e indiferenciados.

No mundo das mercadorias, portanto, como boa parte do indivíduo é subjugada pelos meros objetos disseminados pela indústria cultural, Galuch e Crochick (2018) enfatizam que a cultura, ao equivaler a bens culturais, passa a não possibilitar a diferenciação individual e gera o pseudoindivíduo em meio a ideologia da integração que oculta a divisão social e classes.

Ao argumentar sobre a importância da escola e seu papel no processo de formação do indivíduo, Maar (2000) evidencia que se torna imperiosa a compreensão do termo educação escolar para além da educação formal. Tendo em vista o seu caráter abrangente, caberia indagar: para onde caminha a educação? Analisa que a educação não é fundamentalmente um elemento de emancipação do indivíduo, pois se vive em uma época em que ciência, educação e tecnologia estão amalgamadas e não liberadas de elementos regressivos. O processo educacional, portanto, requer crítica permanente com vistas a pensar a educação e a sociedade em seu devir e, por conseguinte, romper com o avesso da emancipação – a barbárie existente.

E, de acordo com Silva, Costa e Sousa (2020, p. 83), “[...] a violência está em todo o tecido social e é produzida por indivíduos, direta ou indiretamente, sob o espírito social reinante”. Esclarecem que não é compatível a existência da violência em uma sociedade que se queira racional, justa e humana, e que neste sistema econômico e social é muito difícil que se obtenha a escola emancipatória, formativa, favorável à civilização.

Assim, para que o indivíduo possa ter reconhecimento na sociedade atual, é preciso que seus impulsos infantis orientados à destruição sejam permanentemente manifestados: “A competição, que é uma roupagem para a dominação, reaviva a necessidade de o indivíduo ser considerado melhor que os outros e, portanto, poder ter os outros sobre seu controle ou, então, poder, na vitória, satisfazer seus desejos de onipotência infantil (Crochick, 2011a, p. 90).

Não à toa, na pesquisa empírica realizada por Giordano (2020), foram observadas manifestações de preconceito nas entrevistas realizadas com os professores no que diz respeito à origem socioeconômica dos estudantes, a um pensamento romântico e estereotipado sobre a família, o desconhecimento não só de que o *bullying* não é um fenômeno próprio da idade, uma brincadeira, como também a desinformação acerca da existência das hierarquias oficial e não oficial nas escolas.

Já por Santos, Felizmino, Silva e Espinosa (2020), detectaram ser frequente a prática do *bullying* no espaço escolar, reconhecida tanto por provocadores quanto provocados. A partir de estudos de Landini em “O professor diante da violência sexual”, os autores afirmaram que o *bullying* geralmente apresenta-se de três modos: *físico e direto* – emprego de roubos de

materiais ante testemunhas ou plateias; agressões físicas, destruição de objetos dos pares e violência sexual (abuso e assédios sexuais, voyerismo, exibicionismo, atentado e corrupção violentos ao pudor); *verbal e direto* – mediante apelidos, insultos, comentários ofensivos, pirraças, de forma direta ou com a presença de plateia; *indireto* – por intermédio de fofocas, ameaças, boatos, *cyberbullying*, com a presença de testemunhas, mas o autor não é necessariamente reconhecido ou visualizado.

Luna; Souza; Besnosik; Duboc e Ribeiro (2020) afirmaram que vale considerar que o espaço escolar é um ambiente de contradições, ainda que seja de normatizações, precisa ser visto em seus conflitos e dinamicidade, e, por não existir distribuição de poderes, os mais populares e mais fortes exercem sua dominação/ seu poder sobre os outros. Chamaram a atenção para dois conceitos – autoridade e autonomia – considerados fundamentais para a autorreflexão, formação da consciência crítica e combate à barbárie. Enquanto a violência é considerada resultante de personalidades autoritárias fruto de dimensões psíquicas e sociais que interferem no exercício da autonomia, a autoridade, ao oferecer princípios, modelos e valores, é elemento indispensável para a formação do indivíduo. Pois, à medida que o indivíduo incorpora e supera a autoridade, torna-se “[...] capaz de refletir sobre os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais, sociais e históricas, no esforço de se posicionar frente à realidade com base no ideal de igualdade e respeito a si e os outros” (Luna; Souza; Besnosik; Duboc, Ribeiro, 2020, p. 182).

É preciso dizer ainda, que, conforme dados da pesquisa apresentada no escrito de Meneses, Pedrossian, Souza, Ferro, Lopes e Costa (2020), as subjetividades dos sujeitos da investigação vêm se constituindo fragilmente, e, assim, têm predisposição a atitudes preconceituosas e discriminatórias, mediante a reprodução e manutenção de estereótipos, o que dificulta a capacidade de se compreender, de diferenciar, de lidar com as diferenças:

A escola, ao estabelecer as hierarquias oficiais e não oficiais, afeta o processo educativo dos alunos que não correspondem a elas. Para serem aceitos, de alguma forma, os alunos que estão fora dessas hierarquias acabam por recorrer a atitudes estabelecidas pelo padrão social – como a preocupação com a força, com os modelos de beleza e a popularidade –, assentes a influência da indústria cultural, nos termos de Horkheimer e Adorno. (Meneses; Pedrossian; Souza; Ferro; Costa, 2020, p. 252).

Mais adiante, Meneses, Pedrossian, Souza, Ferro e Costa (2020) sublinham que, ainda que a pesquisa esteja em andamento, com relação à violência escolar, em geral, os educandos

com baixo rendimento escolar e maior desempenho nas atividades corporais são considerados como agressores e como alvos, embora esses últimos tenham sido descritos, igualmente, como educandos com menor desempenho em atividades corporais; constatou-se que os agressores não têm disposição ao autoritarismo, apontam ter autonomia ante a autoridade e são caracterizados como mais populares.

Por seu lado, os alvos da violência escolar são considerados como menos populares; os educandos menos provocadores e os menos provocados são descritos como os que têm maior rendimento escolar. Atinente à popularidade, os menos provocadores são assinalados com baixa popularidade, já os menos provocados, ainda que de modo pouco expressivo no conjunto dos resultados, são considerados como os de maior popularidade.

No que se refere especialmente ao *bullying*, os educandos com maior rendimento escolar têm a disposição de não participar desse tipo de violência, os que expressam baixo rendimento escolar têm a tendência de sofrê-lo e os mais populares de não sofrerem esse fenômeno (Meneses; Pedrossian; Souza; Ferro; Costa, 2020).

É certo que, conforme pesquisa realizada por Dias, Carreira, Ribeiro, Andrade, Peixoto, Santos, Borba, Frizo e Zotelli (2020), além dos agressores e das vítimas, crescem-se ao fenômeno do *bullying* outros educandos que desempenham as atribuições de observadores, de grupo que apoia o agressor, e, em alguns casos, daqueles que tentam ir em defesa do aluno agredido. Considerando-se as contribuições de Crochík, os autores acrescentam que:

[...] os papéis desempenhados no fenômeno *bullying* não diferem daqueles encontrados em regimes totalitários, afirmando que parece haver uma forte relação entre contextos sociais submetidos ao autoritarismo levado às últimas consequências e o *bullying*, uma vez que neste são visíveis a incapacidade de identificar-se com o outro, a necessidade imediata de dominação e o desejo de destruição do alvo. (Dias; Carreira; Ribeiro; Andrade; Peixoto; Santos; Borba; Frizo; Zotelli, 2020, p. 267).

Como afirmam Silva, Santos, Dias, Ogasawara e Santos (2020), na pesquisa realizada em Salvador (BA), a escola mostra sua contradição, pois não obstante os processos normatizadores e uniformizadores que desempenham funções essenciais para a recriação e manutenção de condições necessárias à ideologia prevalecente, é igualmente possibilidade de resistir diante das estratégias e dos meios de controle que alimentam a manutenção da exploração e da violência. Concluem que:

[...] os dados desta pesquisa apontam que o grau de inclusão não diminuiu ou aumentou os maus-tratos nas escolas pesquisadas, embora esteja relacionado com menor grau de autoritarismo, heteronomia e preconceito, confirmando a importância da educação inclusiva como uma forma possível de enfrentamento das diversas formas de violência, sobretudo da violência escolar, visto que um dos princípios da educação inclusiva é o convívio com todas as pessoas, respeitando suas diferenças. É fundamental que a educação escolar problematize as condições sociais objetivas geradoras de violência, desigualdade e preconceito, reconhecendo a diversidade como característica essencialmente humana. (Silva; Santos; Dias; Ogasawara; Santos, 2020, p. 211).

É bom lembrar que, de acordo com Carloni, Silva, Silva e Silva (2020, p. 216-217), a contradição da escola encontra-se na sua possibilidade de formar para a resistência. A partir do que afirma Adorno, implica a “[...] função de desbarbarização dos sujeitos e na possibilidade da construção da autonomia e da emancipação”. Isto é, consiste em ir além da mera adaptação e abrange igualmente a possibilidade de resistência no âmbito familiar e de outras instituições sociais.

3 A DESBARBARIZAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO: POSSIBILIDADE OU IMPERATIVO?

Becker, ao discutir, com Adorno (2000), sobre a emancipação, defende ser preciso tomar cuidado com o conceito de indivíduo emancipado, principalmente porque ele pode vir a se transformar em um ideal orientador. Acresceu que, a partir de experiências com professores, pode-se perceber que os jovens não desejavam desenvolver consciência crítica, mas modelos ideais de consciência, tal qual analisado por Adorno (2000, p. 141), ao chamar a atenção para “um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório”.

Portanto, o princípio de esclarecimento deve ser inserido no ambiente escolar, de modo a fazer com que os alunos se tornem capazes de perceber a contradição existente inclusive na adoção de modelos ideais de consciência, os quais podem culminar em tendências nacionalistas tais quais as que outrora foram vistas na Alemanha nazista e na Itália fascista.

Nesse sentido, explica Adorno (2000, p. 143) explica que a emancipação deve ser pensada dialeticamente, pois seu conceito, ainda, tem se apresentado de forma abstrata:

Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de 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*³, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

O indivíduo, ao ser desprovido de capacidade crítica, tem dificuldade de analisar acuradamente as circunstâncias existentes na sociedade, e, com isso, busca simplesmente adaptar-se, conformar-se ao existente e acaba por fortalecer a dominação existente. A educação, guiada para a emancipação, deve possibilitar aos indivíduos a se conduzirem no mundo e entenderem as suas contradições. Essas contradições ficam evidentes a partir das relações decorrentes do processo produtivo da sociedade pautada pela lógica da administração, ao empregar a técnica como fim em si mesmo e, com isso, dificultar a crítica dos indivíduos ao existente.

Adorno (2000, p. 180), em seu diálogo com Becker, observa que a emancipação precisa ser acompanhada de certa firmeza do *eu* “a situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia”. Por isso, a falta de representações sólidas leva as pessoas relativamente à mera adaptação, sem esforço. Do ponto de vista de Becker (*apud* Adorno, 2000), faz-se necessário chamar a atenção para a dialética do esclarecimento, para tornar possível a maioria pela emancipação à medida que os resultados dessa são colocados em risco precisamente a partir do risco/ou da fraqueza do *eu*.

³ “Pessoas bem ajustadas” (Tradução nossa).

Ao dar sequência à conversa, Adorno (2000, p. 181) diz:

Sim, este é um risco muito grave. Creio que nestes termos chegamos propriamente ao ponto crítico de nossa discussão. No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida” Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente conseqüente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos em uma época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. O motivo evidentemente é a contradição social.

A não compreensão das contradições sociais para o enfrentamento da realidade estabelecida dificulta às pessoas de viverem conforme suas determinações. E, com isso, ficam propensas a não resistir diante da organização da sociedade orientada aos interesses do mercado, como promulga a ideologia da indústria cultural. O processo de formação do indivíduo deve ser oposto às determinações da lógica formal, do contrário, continuará formando pessoas sem capacidade de questionar criticamente as contradições da sociedade. Nesse sentido, a educação deve “[...] simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi*⁴ em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado.” (Adorno, 2000, p. 183).

Ao se retomar, o que afirma Maar (2000) sobre a experiência formativa, a partir dos estudos de Adorno, o desenvolvimento da sociedade exerceu importante papel na educação e na formação cultural, mas conduziu inexoravelmente à barbárie. Desse modo, entende que, por conta da desumanização, resta à educação, a resistência e a crítica à sociedade atual. Explica que:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e

⁴ “O mundo quer ser enganado” (Tradução nossa).

ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. Por sua vez, a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade “intelectual”, ou “cultural”, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência. (Maar, 2000, p. 27, grifos do autor).

Conforme ressaltam Crochick e Crochick (2017, p. 9), a educação escolar tem sido direcionada sobretudo para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes que os tornem capazes de contribuir para o progresso econômico. Mas, “a violência social é um problema persistente no mundo” e, por certo, “a educação escolar deve combater todas as formas de violência”.

Não por acaso, Fante (2018) expõe que a violência na escola é um dos fenômenos sociais mais complexos e difíceis de compreender. Atinge não somente crianças de todas as idades nas mais diversas escolas do país e do mundo, como também aflige a sociedade como um todo. Os motivos que levam a essa violência são muitos e estão relacionados com dimensões externas e internas à escola: o ambiente escolar, as relações entre as pessoas e as características particulares de cada um dos integrantes que faz parte da comunidade escolar.

Diante do exposto, cabe direcionar a atenção para a descrição e posterior análise do filme *Klass*, que ilustra o fenômeno do *bullying* no ambiente de uma escola na Estônia.

4 A DESCRIÇÃO DO FILME KLASS

Klass é um filme estoniano do ano de 2007, foi dirigido por Ilmar Raag, que aborda a questão da violência no ambiente escolar e como os personagens são afetados, de uma maneira ou de outra, com essas práticas de violência. O filme estoniano foi tão impactante que posteriormente foi lançada uma série chamada *Klass: Elu pärast*, que em sete episódios conta a história dos personagens após o final do filme. Esse filme retrata especialmente a experiência escolar de Joosep e Kaspar, dois adolescentes em torno de 16 anos de idade, em meio a uma turma escolar liderada por Anders. *Klass* inicia-se com a realização de um jogo de basquete onde Joosep, considerado introvertido e otário, sofre gozação como o “mais perfeito jogador da turma”. No vestiário, sofre chacota dos pares em relação aos seus músculos. Por sua vez, Kaspar, seu colega, que no início fazia parte do grupo que lhe promovia insultos sob uma plateia

conivente, passa a proteger Joosep à medida que percebe que ele não reage diante das agressões dos colegas. Isso deixa a namorada e colega Thea insatisfeita, e Anders inconformado e agressivo.

Joosep mora com os pais; o pai é militar e chega a pedir dinheiro emprestado ao filho diante da facilidade dele em ganhar recursos financeiros via computação gráfica. Kaspar mora com sua avó, que sempre lhe pergunta como foi de escola, mas ele não tem paciência com ela. Considera-a “velha para entender as coisas”; cada dia sofre pressão da namorada que diz não mais ficar com ele, se predispor a continuar a proteger Joosep, inclusive taxado pelos colegas de “proteger o *nerd*”.

Em um dia, Kaspar depara-se com sua carteira suja de tinta e passa a sentar na frente ao lado de Joosep, que, também, teve seu caderno escondido, mas ambos não entregam a turma. Diante dos pares que se negaram a dizer quem tinha feito tudo aquilo, a professora de matemática solicitou que fossem para a diretoria. Paul, considerado o melhor aluno da classe, foi o eleito e contou uma versão inverídica sobre o acontecido – acusou Kaspar de perseguir Joosep. Kaspar disse que ele mentiu, e, inclusive questionou a diretora. Essa demonstrou desconfiança pelo fato de Paul, considerado melhor aluno da sala, ser acusado de mentiroso, e disse à Kaspar que poderia voltar a morar com os pais no campo.

Diante dos acontecimentos diários cruelmente arquitetados, Kaspar questiona Joosep a respeito do que teriam que fazer com vistas a combater as atrocidades e as crueldades. Certo dia, os colegas destruíram o sapato de Joosep, considerado barato pela marca, de modo que teve que adentrar na aula de literatura sem sapato. A turma também gozou Joosep devido à figura de um galo em sua camiseta. Ele imediatamente cortou a figura e reportou-se a celebridades – a marca do vestuário passa a ser mais importante que o caráter, e ele tinha como princípio não usar nada caro. A professora questionou Joosep a respeito da sociedade que alimenta o consumismo. Kaspar interrogou Joosep pelo fato de ele não reagir diante das agressões e mostrou preocupação como ele chegaria em casa. Ao dizer que não sabia, Kaspar deu-lhe um par de tênis, que calçou mesmo estando apertado.

Em um determinado dia, ao chegar em casa, a avó de Kaspar lhe perguntou onde ele tinha estado que chegou tarde. Ele disse que não era da conta dela, e que estava caminhando com Thea. A avó destacou que era da conta dela sim, pois tinha recebido uma ligação da escola. Joosep foi também questionado ao chegar em casa pela mãe e pelo pai. Joosep disse que houve

problema com a classe inteira, o pai disse que tinha que revidar para não ser considerado um perdedor e que na classe geralmente tinha um líder.

Um dia, depois da aula, Joosep dirigiu-se ao banheiro e não queria descer ao pátio. Kaspar desceu e Joosep acabou descendo também. Antes, os colegas prenderam Kaspar em um lugar onde podia presenciar tudo o que havia sido planejado em relação a Joosep. Ao ser impedido de defender o colega, os pares dirigiram-se a Joosep e bateram nele com crueldade, chutaram o seu abdômen, de modo que ele sentiu dificuldade de respirar. Depois disso, soltaram Kaspar. Joosep pediu a Kaspar que não o protegesse no dia seguinte, e esse último sugeriu que atirasse em todos eles. Ele agradeceu a ajuda, disse que não faria nada, pois tinha a intenção de cursar Computação Gráfica em Holanda. A mãe de Joosep ficou surpresa com os machucados nas costas do filho e lhe questionou. Ele disse que foi na aula de Educação Física. O pai novamente disse que ele tinha que revidar para ser respeitado e a mãe disse que um homem tinha que respeitar e que ele era machista.

No outro dia, a professora, ao afirmar que estava desapontada com a turma, disse que a diretora tinha recebido um telefonema da mãe de Joosep. Era embaraçoso falar sobre isso, mas que havia dito que bateram nele na escola. Questionou acerca do que tinham a dizer. Responderam que não tinham nada a dizer e que o culpado não tinha ido à escola. A professora deixou a sala um momento. Os alunos falaram que a culpa era do próprio imbecil que deveria deixar de ser dedo duro. O pai de Joosep questionou um dia porque ele não tinha ido na escola, e, mais uma vez, disse que tinha que revidar ao ser provocado e que a turma tinha geralmente um líder. Caso contrário, devia bater, pois ninguém iria respeitá-lo.

Certo dia, os colegas fizeram o trato de que os últimos a entrarem na sala de aula seriam “bichas”. Entraram na sala de aula separadamente. Kaspar recebeu um bilhete da Thea pedindo para ele deixar Joosep. Ele disse que não estava com ele, somente o ajudava ao ser solicitado. Os colegas utilizaram a conta deles para marcar encontros na praia entre eles, como se houvesse interesse de namoro entre os dois. Kaspar chegou antes ao encontro e Joosep, ao chegar, foi logo dizendo que não era gay. Em seguida, apareceu toda a turma da sala de aula, e, Anders, com uso de canivete, forçou uma relação homoafetiva entre eles e foram fotografados por um colega com a turma toda assistindo passivamente a cena. Joosep chegou em casa, pegou escondido a arma do pai, que estava dormindo. Kaspar foi questionado pela avó onde esteve na noite anterior e só disse a avó que sentia muito o que tinha acontecido, e que o perdoasse.

No outro dia, entraram armados na escola, e, ao serem observados, disseram que chamassem a polícia. Kaspar recomendou que não atirasse de longe. Atiraram em todos os colegas, Joosep demonstrou estar sentido por ter atirado em uma aluna de outra série (8ª) e ia atirar na Thea quando foi impedido pelo Kaspar. Combinaram que cometeriam suicídio, o que acabou ocorrendo somente com Joosep.

5 O *BULLYING* ESCOLAR: INDIVÍDUO, CULTURA E SOCIEDADE

É importante trazer para reflexão alguns elementos presentes na descrição do referido filme. A sala de aula é composta por jovens do sexo masculino e feminino, com a presença de um colega considerado líder (Anders) ou, pode-se dizer, popular. Adorno (2000), ao proceder questionamentos a respeito da coletivização e esclarecer sobre os divertimentos populares, contrapõe-se ao poder cego dos coletivos; compreende que eles provocam sofrimento à medida que os indivíduos se afiliam a eles para se sentirem incluídos.

Nesse sentido, ao se partir da conjectura de que o aluno considerado líder é um tipo de popular dentro da escola, pode-se defrontar como uma série de demandas de atitudes para ele ser reconhecido como tal e, também, exigências de atitudes em relação aos pares que desejam se submeter a ele e fazer parte do coletivo. Se o desejo de fazer parte de coletivos – que é diferente de se trabalhar no coletivo em sala de aula – guarda relação com a adesão dos indivíduos aos ideários difundidos pela cultura, pode-se dizer que os costumes ou hábitos violentos arraigados na sociedade hodierna não são neutros à medida que demanda tipos de configurações psíquicas para a reprodução do *status quo*, a exemplo dos tipos narcisista e sadomasoquista.

Crochík (2000b, p. 541) explica que:

A forma de socialização contemporânea mediada pela formação predominantemente técnica, defendida pela necessidade de profissionais competentes para a solução de problemas imediatos, parece corresponder, em parte, à necessidade de vazão de desejos narcisistas e sadomasoquistas. O pragmatismo, o hiper-realismo, a visão normalizadora e naturalizadora de todas as esferas de vida parecem nos afastar, de um lado, da percepção das contradições sociais, de outro lado, da percepção dos conflitos individuais. Os sentimentos e o sofrimento do indivíduo, proporcionado pelas duras exigências sociais, são aparentemente negados sob a forma do narcisismo ou pela adesão à ideologia da racionalidade tecnológica. Mais do que isso, a

neutralidade aparente de um e de outro parece estar permeada, por vezes, por impulsos destrutivos.

O referido autor, em outro texto, afirma que não somente a tecnologia é importante para o progresso social, como também é ideológica no seu processo de elaboração e contribui com a dominação social (Crochík, 1990). Quando a ideologia da racionalidade tecnológica se faz presente no nível da consciência,

[...] a subjetividade segue regras de comportamento externas, baseadas em padrões científicos de comportamento e o pensamento volta-se à operacionalização de conceitos, passando a afirmar somente, a realidade percebida, identificando-se a esta. Com isso a possibilidade de se conceber outras alternativas de realidade fica prejudicada. (Crochík, 1990, p. 400).

A sociedade, constituída por indivíduos, passa a ter preponderância sobre o indivíduo *de per se*. O fato de Joosep ser considerado otário, introvertido, e sofrer gozação no jogo de basquete por não ser considerado bom de bola, e no vestiário sofrer chacota por conta dos seus músculos que não atendia ao padrão estabelecido pela sociedade, coloca à mostra o fato de os indivíduos curvarem-se ao estabelecido pela realidade efetiva, por meio da reprodução da hierarquia não oficial⁵, que se materializou no *bullying* praticado contra Joosep. Não sem razão, o fato de Paul, considerado o melhor aluno da sala de aula, portanto, pertencente a hierarquia oficial, ser considerado mentiroso por parte de Kaspar, gerou estranhamento por parte da diretoria. Mas, sabe-se que Paul, juntamente com outros apoiadores, alimentava a violência – agressiva, cruel, intimidadora – repetida e intencional, sem motivo claro, em relação a Joosep.

Não é fortuito que Adorno (2000) ressalta que a competição contraria uma educação humana, de modo ser preciso ao indivíduo transpor os infantilismos e as representações infantis por meio da reflexão dessas debilidades em suas atitudes. Com isso, frente aos atos dos pares, Joosep, ao se aproximar de Kaspar e se distanciar da classe, passa a sofrer igualmente *bullying*.

De certo modo, percebe-se certa resistência por parte de Kaspar em não fazer parte da coletividade que promove atos cruéis em relação a Joosep, eleito como bode expiatório e apinhado de estereótipos como nerd, introvertido, otário e possuidor de fraqueza muscular. Não sem razão, para Adorno (2000, p. 127):

⁵ Adorno (2000, p. 111) explica a dupla hierarquia presente nas escolas: “[...] a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o ‘ser homem’ e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel”.

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de expectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos. É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambigüidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma.

O autor chama a atenção para algo importante:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade 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. (Adorno, 2000, p. 116-117).

Além da necessidade de a escola libertar-se dos tabus, Adorno (2000) inclui nessa oposição – a opressão, a tortura, o genocídio, o preconceito delirante. Em parceria com Horkheimer afirmam que:

Os homens obcecados pela civilização só se apercebem de seus próprios traços miméticos, que se tornaram tabus, em certos gestos e comportamentos que encontram nos outros e que se destacam em seu mundo racionalizado como resíduos isolados e traços rudimentares verdadeiramente vergonhosos. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 169-170).

Os tabus obstruem, destarte, a falta de consciência sobre o que gera a violência tanto por parte direção, quanto dos alunos e dos professores. Não à toa, Maar (2000) assinala que o esclarecimento da consciência, quando não vem acompanhado da análise crítica das condições objetivas da sociedade, não propicia a emancipação dos indivíduos. Isto é, quanto mais o processo educativo se centrar no condicionamento social, meramente adaptativo, mais ele se converterá em simples presa da situação social existente. Nesse sentido, a formação do espírito não deve se dirigir unicamente ao mundo do trabalho, e deve-se buscar transcender a técnica a partir da crítica feita a ela e seu caráter alienante (Maar, 2000).

Em vista disso, Crochík (2011b, p. 108) explica que:

A formação do espírito deve ser livre do mundo do trabalho. Mas se é o mundo da produção que permite a alguns serem esclarecidos, esse é a sua base. E a liberdade presente na ideia clássica da formação deve proporcionar a crítica à opressão, que não permite que todos possam ter acesso a ela, para que não se converta em ideologia. Assim, a formação cultural deve se voltar para a realidade se não quiser ser o contrário daquilo que pretende, ou seja, se não quiser aprisionar os indivíduos no lugar de libertá-los. A alienação do espírito, todavia, não tem sido distinta da alienação presente no mundo das mercadorias, e se o homem só pode se definir por aquilo que produz, o não reconhecimento da autoria do mundo da produção impede a autoconsciência.

O autor exemplifica que no trabalho alienado da produção em série fica obstada a possibilidade de o indivíduo desenvolver a formação do espírito. Argumenta que o mundo do trabalho não deve negar a possibilidade da formação do espírito já que é justamente a não formação do espírito que leva à reprodução e perpetuação da violência existente na sociedade. Por isso, o papel da educação, também, consiste em formar para a realidade existente, para que o indivíduo possa ocupar um lugar no mundo da produção, ao mesmo tempo que se deve educá-lo para que lute pela liberdade do mundo do trabalho (Crochík, 2011b).

O autor destaca o caráter contraditório da realidade estabelecida, de modo que o desenvolvimento da capacidade cognitiva do educando não deve se limitar a crítica ao formalismo da lógica:

A tendência da educação atual de desenvolver as capacidades cognitivas do aluno e restringir a crítica ao formalismo da lógica, por exemplo, é produto e reprodutora do mundo cindido entre sociedade e indivíduo, espírito e materialidade, corpo e mente, uma vez que dificulta o entendimento da contradição da realidade que não é lógica, mas dialética. A própria compreensão da dialética da dominação, que permite a liberdade, é travada ao supor, como faz a lógica da identidade, a independência do indivíduo que sabe do objeto que é conhecido, e, assim, a autonomia que pretende desenvolver é o seu contrário, é heteronomia. (Crochík, 2011b, p. 108-109).

Assim, ao se reivindicar o direito de educação para todos ou a universalização da educação, não se deve prescindir de analisar o tipo de educação a ser colocado à disposição do indivíduo (Crochík, 2011b). Por seu lado, Maar (2000), ao destacar que a crise do processo educacional e formativo guarda relação com a crise da dinâmica do processo produtivo da sociedade contemporânea, de sorte que a educação necessária para alimentar a situação atual dada a dominação social não se torna capaz de transformá-la, afirma que a educação deve ser orientada para a formação político-social do educando. Somente assim seria possível fixar opções históricas tendo como fundamento a emancipação de todos com vistas a se tornarem

sujeitos aptos a obstruir a barbárie e realizar o conteúdo emancipatório, positivo, da razão esclarecida.

O educando precisa, assim, libertar-se do pensamento acrítico, coisificado – que restringe sua liberdade e dificulta sua capacidade reflexiva – e passe a ser formado de modo crítico e reflexivo, afinal, com autonomia de pensamento para compreender as condições a que se encontram dependentes a produção e a reprodução da vida humana na relação com a natureza e em sociedade.

Ao se retomar o citado filme, enquanto Joosep mora com os pais (pai descrito como machista, incentiva a máxima “bateu, levou” e a busca por um líder), Kaspar reside com a avó e provém do campo. Ao ser ameaçado pela diretora em retornar ao campo, observa-se o preconceito em relação a não urbanidade. Mas Adorno (2000, p. 67) explica que ninguém pode ser acusado por ser do campo, do mesmo modo que ninguém deveria considerar um mérito não ser da cidade, e rejeita qualquer sentimento de superioridade em relação aos que moram no campo: “A obrigação de se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém”. Acrescenta que:

Sei que ninguém tem culpa por nascer na cidade ou se formar no campo. Mas registro apenas que provavelmente no campo o insucesso da desbarbarização foi ainda maior. Mesmo a televisão e os outros meios de comunicação de massa, ao que tudo indica, não provocaram muitas mudanças na situação de defasagem cultural. Parece-me mais correto afirmar isto e procurar uma mudança do que elogiar de uma maneira nostálgica quaisquer qualidades especiais da vida rural ameaçadas de desaparecer. Penso até que a desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes. Evidentemente ela pressupõe um estudo da consciência e do inconsciente da respectiva população. (Adorno, 2000, p. 125-126).

Contraditoriamente, Kaspar, ao mesmo tempo que sugeriu que Joosep lançasse mão de uma arma de fogo para acabar com a vida dos colegas diante da crueldade e da intimidação sofrida, foi o único da sala de aula a “proteger” o colega diante da atrocidade de alguns pares com a convivência e passividade da turma. As cenas em que os colegas arquitetaram atos requintados de crueldade em relação a Joosep e Kaspar, com a turma assistindo passivamente, mostra de forma crua a barbárie na escola, e como a passividade e a convivência dos alunos frente ao *bullying* e ao *cyberbullying* contribuem, de um modo ou de outro, para a perpetuação dessa prática que culmina em tragédias ainda maiores.

Acerca da passividade retratada nesse filme, ou nos termos de Adorno (2000, p. 133-134), sobre a frieza e a indiferença frente às práticas de violência, cabe ressaltar que:

[...] aquelas pessoas eram frias de um modo peculiar. Aqui vêm a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; **se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras**, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. (Grifo nosso).

Dito de outro modo:

Fetichismo máximo, a cultura, a violência, cuja última *ratio* valor de troca, a equivalência entre o preço de uma coisa e outra, o de um homem e outro, entre homens e coisas. O mundo da equivalência é, também, o da indiferença. Por isso, a sociedade aceita, tolerante, o intolerável: o princípio da indiferença e o da troca de mercadorias, é vivido como neutralização *mor*. Não por acaso, o progresso daquilo a que se denomina “racionalização da economia” põe em risco a coesão social. (Matos, 2001, p. 145, grifos da autora).

Cabe destacar, ainda, que Joosep sofre agressão por parte dos colegas por estar usando sapatos e camiseta considerados baratos e chega a ponto de esclarecer que o caráter é subestimado em prol da marca do vestuário. Como assegura Horkheimer e Adorno (1985, p. 136): “A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada”.

O suicídio ocorrido na escola da Estônia, como veiculado no citado filme, mostra que Joosep suicidou-se com uma arma de fogo na própria escola, ainda que Kaspar, seu colega de classe, procurasse lhe proteger diante das crueldades praticadas por seus pares, e, igualmente por conta disso, também passou a sofrer *bullying*, especialmente por Anders, considerado líder de uma classe conivente e passiva diante da violência. Como esclarece Crochík (1996, p. 57):

[...] Adorno [...] mostra o enfraquecimento do eu como uma instância mediadora entre os desejos individuais e o mundo exterior. Mais do que isso, já como crítica à psicanálise, esse autor mostra que o eu não é somente um produto do desenvolvimento individual, mas também um produto cultural, na medida em que implica a adaptação do indivíduo às categorias externas a ele. Com o eu frágil, a comunicação se dá diretamente entre as

instâncias sociais e o inconsciente, sustentando e reforçando no indivíduo as suas necessidades irracionais.

Ainda que Joosep não fosse um indivíduo desprovido de objetivos, a exemplo de ter como desejo cursar Computação Gráfica, e também refletia acerca da sociedade que fomenta o consumismo, a pressão externa foi cotidianamente trazendo consequências para o seu *eu*. Costa (1986, p. 185) esclarece que:

Dizer que o indivíduo é doente ou inverter a proposição, colocando em seu lugar a sociedade, pouco esclarece o problema. O impasse do indivíduo urbano não é o de saúde ou doença, sua ou da sociedade, mas o da impossibilidade de escapar da teia de violência em que se encontra. Isto porque tanto o consumo de *terapias* quanto os *métodos de evasão*, remédios que lhe são oferecidos pela cultura como alívio para suas dores e desconfortos, não esterilizam os focos de violência. Estes analgésicos [...] só fazem manter acesa a relação persecutória que o Ego estabelece com o corpo. Sintonizados com a sociedade de consumo, perpetuam a “doença cultural”, por uma espécie de efeito iatrogênico. (Grifos do autor).

Moura, Lopes, Mendonça, Roa e Maroca (2020) consideram que, ainda que a educação inclusiva seja possível na sociedade atual, a luta pela sua concretização deve levar em conta a contradição existente nesta mesma sociedade, e, para isso, cabe refletir acerca daquilo que impossibilita uma participação efetiva de todos para evitar a pseudoparticipação que produz uma falsa democracia, e nessa esteira, torna-se preciso o fortalecimento do indivíduo e da formação para a emancipação.

Promover crítica a racionalidade instrumental por meio da educação é importante para que seja possível aos indivíduos ultrapassarem a desumanização presente nas práticas de violência que aparecem tanto na história da sociedade como um todo, quanto na sociedade atual e, por conseguinte, na escola. Para Adorno (2000, p. 119):

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão.

O autor destaca que a elaboração do passado como esclarecimento é fundamentalmente uma inflexão em direção ao indivíduo com vistas a reforçar o seu *eu*, sua autoconsciência.

Pelo fato de a totalidade social, que é contraditória, ter mais força e poder sobre o indivíduo, a concepção de emancipação – racionalidade, conscientização – deve ser algo inserido cotidianamente no pensamento e no ambiente educativo para que possibilite ao aluno e aos agentes educativos irem além da adaptação desmesurada com vistas a não ter aquiescência com as condições que propiciam a violência, a crueldade, a céu aberto.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A violência presente no ambiente escolar é resultante da violência que faz parte da sociedade. A mesma escola que convive no seu dia a dia com o preconceito, com a discriminação, com o *bullying*, deveria ter condições de combater atitudes e atos de violência em relação ao Outro por meio de um processo formativo que abrange a todos – direção, alunos, familiares, professores e demais funcionários.

Para isso, torna-se preciso formar cidadãos inclinados a ter interesse pelo conhecimento, pela reflexão e pela experiência com quem é diverso, por exemplo, pois, por meio do diálogo e de uma política em que todos os agentes envolvidos tenham consciência de seus direitos e deveres, fica mais propício ter o entendimento de como a escola atua em sua totalidade.

Ajuizar sobre a dupla hierarquia presente na escola pode ser um meio de os agentes envolvidos no processo educativo ter a competição como ponto de reflexão com vistas a uma convivência pacífica e que abrange a todos. Com isso, o falso conceito de talento presente na educação passa a ser algo questionado, conforme assinala Becker, em diálogo com Adorno (2000, p. 170), pois coloca à mostra que o talento não se encontra de modo prévio configurado nos indivíduos, e que, em seu desenvolvimento em direção a emancipação, procede da perspectiva de levar cada um a ““aprender por intermédio da motivação””.

Conforme os estudos, as pesquisas e o referido filme mencionados, nota-se que o *bullying* não é visto com a seriedade que o caso requer. Mesmo que seja considerado um crime na perspectiva jurídica, nos termos de Lima (2020), no cotidiano escolar ainda é concebido como brincadeira, e, no filme, em particular, como um fenômeno invisível. Como esclarecem Crochich e Crochick (2017, p. 22): “O *bullying* parece iniciar como uma brincadeira que se transforma em agressão. Na atitude de se considerar o *bullying* como brincadeira, os valores da força e da virilidade podem ser destacados em detrimento dos direitos humanos e do

desenvolvimento da sensibilidade”. Não é fortuito que a sociedade atual, embora considerada democrática, não é examinada como a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral, nos termos de Adorno (2000).

Ficou evidente que o *bullying* se relaciona com atos repetidos, agressivos e intencionais contra o outro, sem motivação manifesta, isto é, qualquer indivíduo pode ser eleito o alvo de agressão. As agressões, geralmente, são arquitetadas com a maior crueldade, de violência em relação ao Outro dentro de uma relação dessemelhante de poder em que a figura do líder ou popular se faz presente, como descrito no referido filme *Klass*.

Nesse sentido, difere-se do preconceito e da discriminação que se apropriam de algo objetivo, ainda que o fenômeno *bullying* não esteja isento de atitudes de discriminação e de preconceito em relação ao Outro por meio da incorporação de estereótipos – nerd, introvertido, fragilidade muscular, otário.

De acordo com a pesquisa citada, desenvolvida por Meneses, Pedrossian, Souza, Ferro, Lopes e Costa (2020), os alunos com maior rendimento escolar têm a tendência de não participar do *bullying* e os considerados populares de não serem alvo desse tipo de violência. Todavia, no citado filme, Paul – considerado o melhor aluno da sala de aula – não somente fazia parte da plateia conivente com as crueldades, como também teve uma participação mais ativa quando foi chamado na diretoria e relatou uma versão sobre as agressividades, crueldades que estavam ocorrendo no ambiente escolar, que não correspondia à realidade. O ponto de convergência entre a pesquisa e o observado no *Klass* é que o considerado líder da turma ou popular – Anders – não foi alvo de violência, ao contrário, era o que comandava e armava as crueldades. Como explicam Crochick e Crochick (2017), se a personalidade autoritária possui em sua base as necessidades sadomasoquistas, pode ainda se identificar com aqueles que destroem, ou seja, tem uma disposição a desenvolver preconceitos à medida que agride o outro por algo que não quer reconhecer em si próprio.

Por seu lado, o autor do *bullying* aproxima-se mais do tipo de personalidade narcisista, ao se constituir por identificações frágeis e igualmente por um *eu* frágil. Ao não orientar seu interesse para a realidade externa e, por conseguinte, identificar-se com o Outro, passa a agredir sem motivação clara.

Nota-se, portanto, a necessidade de uma educação dos educadores, pois, enfatizando o que disseram Luna; Souza; Besnosik; Duboc e Ribeiro (2020), o ambiente escolar é contraditório e precisa ser visualizado em sua dinamicidade e conflitos, e os considerados mais

fortes e mais populares passam a exercer o poder ou dominação sobre os outros. Nesse sentido, as reflexões precisam ser transparentes em sua finalidade humana, pois, como já afirmado, “[...] a violência é a desumanidade provocada por humanos” (Silva; Costa; Sousa, 2020, p. 83).

Se, segundo os autores, o *bullying* resulta da pressão social sobre o sujeito e cria vítimas e agressores que precisam de intervenção racional, consciente e humanizada, pode-se dizer que, de acordo com o referido filme, a coação da totalidade provoca uma regressão em massa nos ambientes intramuro e extramuro escolares. Se os agressores e os apoiadores coniventes e adaptados manifestam crueldade, insensibilidade, frieza, falta de empatia, falta de identificação com o outro, a direção da escola, professores e demais funcionários também carecem de intervir de modo consciente, racional e humano.

Não à toa, vale chamar a atenção para o que afirmam Dias, Carreira, Ribeiro, Andrade, Peixoto, Santos, Borba, Frizo e Zotelli (2020) acerca dos observadores – a classe como um todo – que apoiam o agressor, e aquele que defende o aluno agredido, no caso do *Klass* – Kaspar –, que também sofreu *bullying* e *cyberbullying*.

Do mesmo modo, se o pai de Joosep era considerado machista, adepto à figura de líder e ao culto “bateu, levou”, embora sua mãe não tivesse o mesmo modo de pensar, a falta de diálogo produz efeitos negativos na relação entre pais e filhos. Mesmo que a avó de Kaspar demonstrasse cuidado em relação a ele, pode-se presumir que o preconceito em relação à velhice era algo que ele internalizou e que interferia na relação entre eles.

Dessa maneira, no processo educativo, os educadores, que não devem prescindir da autoridade – que é diferente de autoritarismo –, precisam orientar-se para formar e emancipar os indivíduos para que pensem por si mesmos, isto é, tornem-se diferenciados. Que os alunos passem a agir com autonomia à medida que não só incorporam a autoridade, como também a superam (Crochík; Crochík, 2017). Com isso, torna-se inconcebível naturalizar a violência e não focar no esclarecimento, pois o suicídio não pode ser aceito simplesmente como uma forma de o indivíduo se livrar das pressões sociais:

Mas não se pode perder a esperança, pois, como afirma Adorno (1993, p. 85):

No fim das contas, a esperança – na medida em que se arranca da realidade ao negá-la – é a única forma na qual a verdade se manifesta. Sem esperança seria quase impossível pensar a idéia da verdade, e a inverdade capital é fazer passar por verdade a existência reconhecida como má, simplesmente porque ela foi reconhecida.

O anseio, sem a pretensão de exaurir o tema, foi justamente mostrar que os atos violentos, em particular o *bullying*, que ocorrem dentro do ambiente escolar, não podem ser compreendidos sem que se considere o seio da sociedade. Tais atos precisam ser combatidos e a educação inclusiva aponta ser um avanço nesse sentido. À medida que os educadores se afastam da verdade subjacente na relação indivíduo, sociedade e cultura para o entendimento das tensões, da violência, do *bullying*, e, por conseguinte, a responsabilização pelos atos agressivos e cruéis passam a ser atribuídos somente ao indivíduo e, nessa esteira, aos familiares, podem se sentir impotentes, indiferentes ou detentores de uma esperança ilusória, pois a verdade não foi dada a conhecer. Crochík (2000a, p. 23) elucida que: “Ideologia [...] é lógica do sujeito, enquanto Espírito Subjetivo que despossui a verdade do objeto (Crochík, 2000a, p. 23). Não é fortuito que o autor chama a atenção para o fato de que:

O homem é violento, mas o dever moral obriga-o a deixar de sê-lo. Só que este dever é ideologicamente sustado pela separação entre indivíduo e sociedade. Tal separação implica que as condições objetivas atuais dificilmente podem ser alteradas pelos homens, mas neste isolamento a verdade do todo não pode ser apreendida e, portanto, o todo não pode ser alterado. Mas, enquanto as condições objetivas não forem alteradas, os holocaustos não cessarão de existir. (Crochík, 2000a, p. 22).

O movimento em direção à transformação das condições objetivas poderia acontecer no cotidiano das escolas mediante o desnudamento da ideologia dominante com a finalidade de criar meios para que a adaptação acirrada de todos os envolvidos não seja impeditiva na busca por um novo caminho de luta das instituições sociais – família, escola e sociedade – contra a violência, o *bullying* e as crueldades.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Adorno. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor Adorno. **Educação e emancipação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 2. ed., 1986.

CROCHÍK, José Leon. **O ajustamento do pensamento em uma sociedade de alto desenvolvimento tecnológico: o computador no ensino**. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 1990. (Tese de Doutorado.)

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. In. **Temas em psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 3, Ribeirão Preto - São Paulo, 1996, p. 47-70.

CROCHÍK, José Leon. **Teoria crítica e ideologia**. In. AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Org). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000a, p. 15-24.

CROCHÍK, José Leon. **Tecnologia e individualismo**: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. In. *Análise Psicológica*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, CRL, n. 4 (XVIII), 2000b, p. 529-543.

CROCHÍK, José Leon. Notas sobre a concepção de homem e sociedade em T.W. Adorno. In. MASCARENHAS, Angela Cristina Belém; ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. (Org.) **Sociedade, subjetividade e educação**. Campinas-SP: Alínea, 2011a, p. 81-94.

CROCHÍK, José Leon. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na Psicologia. In: CROCHÍK, J. L. **Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia**: alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília - DF: CNPq, 2011b, p. 101-115.

CROCHICK, José Leon & CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar**: uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e. Apresentação. In. CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e. (Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p.13-16.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; CARREIRA, João Luiz Cavalcante; RIBEIRO, Marcos Natanael Faria; ANDRADE, Patrícia Ferreira de; PEIXOTO, Jociene Santos; SANTOS, Francis Armando dos; BORBA, Ingrid Aparecida Peixoto de; FRIZO, Lucas Lellis de Sá; ZOTELLI, Gabriel Perrenoud. Maus-tratos e *bullying*: relações com a hierarquia escolar e com aspectos da personalidade. In. CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e. (Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p. 265-282.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus Editora, 8 ed., 2018.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHICK, José Leon. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2018.

GIORDANO, Rosi. Violência e in(ex)clusão escolar em escolas da grande região metropolitana de Belém (PA). In. CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima

e.(Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p.119-148.

HORKHEIMER, Max. e ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JANOUSH, Gustav. **Conversas com Kafka**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

KLASS. Direção de Ilmar Raag, Estonia: ETV (Easti Television), 2007.

LIMA, Renato Sérgio de. Prefácio. Violência e equivalências morais. In: CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e.(Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p. 9-11.

LUNA, Ana Virginia de Almeida; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de; BESNOSIK, Maria Helena da Rocha; DUBOC, Maria José Oliveira; RIBEIRO, Solange Lucas. Reflexões sobre violência escolar e bullying: primeiras aproximações. In: CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e.(Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p.169-187.

MAAR, W. L. À Guisa da Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 11-28.

MATOS, Olgária C. F. Theodor Adorno. O filósofo do presente. **Psicologia e Sociedade**, v. 13, n. 2, São Paulo: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, 2001, p. 142-146.

MENESES, Branca Maria de; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos; SOUZA, Rajane de Aquino; FERRO, Angelo Luiz; LOPES, Patrícia Dantas Silveira; COSTA, Rayane de Sousa Matos da. Atitudes de violência escolar em escolas públicas e particulares do município de Campo Grande (MS). In: CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e. (Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p.231-254.

MORETTO, Maria Livia Tourinho; SVARTMAN, Bernardo Parodi; FRELLER, Cintia; MASSOLA, Gustavo Martineli; CROCHÍK, José Leon; SILVA, Pedro Fernando da. O suicídio e a morte do narrador. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 28, n. 2, 2017, p. 159-164. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642017000200159&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 março 2021.

MOURA, Simone Moreira de; LOPES, Rosana Pereira; MENDONÇA, Graziela; ROA, Laura Solaliendres; MAROCA, Mariana Barroso. Reflexões sobre os limites da educação inclusiva em uma sociedade desigual: possibilidades de superação. In: CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e.(Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p. 255-264.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. **A racionalidade tecnológica, o narcisismo e a melancolia**. São Paulo: Roca, 2008.

SANTOS, Igor Henrique Farias; FELIZMINO, Thiago de Oliveira, SILVA, Joilson Pereira da; ESPINOSA, Leonor Maria Cantera. Bullying em adolescentes e sua relação com autonomia e autoritarismo. In. CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e.(Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p.149-167.

SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos; DIAS, Viviane Borges; OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz; SANTOS, Mariana Alves. Violência escolar, discriminação, bullying e responsabilidade no contexto da educação inclusiva: em foco, estudantes de escolas de Salvador (BA). In. CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e.(Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p. 189-213.

SILVA, Paulo Lucas da; COSTA, Aline Correa da; SOUSA, Ana Paula Silva. Apontamentos sobre educação, civilização, violência e resistência. In. CROCHICH, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e. (Org.) **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p. 71-89.

Recebido em: 09/01/2025.

Aceito em: 25/02/2025.