

# AUTORIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DISCENTE: estabelecendo relações com a violência escolar

*TEACHER'S AUTHORITY AND STUDENT'S AUTONOMY: establishing relations with school violence*

---

**João Luiz Cavalcante Carreira**

Prefeitura do Município de São Paulo  
joalccarreira@gmail.com

**Marian Ávila de Lima e Dias**

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)  
ORCID: 0000-0003-2343-842X  
mariandias.dias@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este texto procura analisar as relações escolares, entre pares ou entre adulto/a-estudante, de modo a tentar verificar a relação entre violência escolar, autoridade e autonomia. As formas de violência que serão analisadas incluem não apenas situações de maus-tratos, de *bullying* ou de preconceito entre pares, mas também entre adultos/as e estudantes. Buscaremos explicitar e analisar dados para discutir sobre as relações presentes entre autoridade, autonomia e violência, partindo da hipótese de que as escolas em que a autoridade exercida pelos/as docentes esteja mais delimitada, as relações são menos violentas subjazendo a possibilidade da construção da autonomia por parte do/a estudante e nas escolas em que menos se percebe a autoridade docente como um marcador das relações, a violência ocorre com mais frequência e a autonomia discente é menos observada.

Dentre as formas de violências escolares mais conhecidas e difundidas estão a prática de *bullying* e a manifestação de preconceito contra alvos considerados como parte integrante das minorias. Crochík (2015) diferencia estas duas formas de violência escolar compreendendo o preconceito como uma atitude não necessariamente observável, mas que tem, dentre outras formas

de manifestação, a marginalização e a segregação de pessoas cuja estereotipia as coloque como integrantes de minoria. De outra parte, o *bullying* pode ser caracterizado como uma forma de violência repetida, dirigida a um determinado alvo, sem que este necessariamente tenha características bem delimitadas como aqueles que são alvo do preconceito, o que faz com que qualquer indivíduo que represente uma fragilidade - que deve ser destruída - se torne alvo do agressor do *bullying*. Estas duas formas de violência, ainda que distintas, podem ser compreendidas a partir da formação psíquica do agressor: o preconceituoso negando a identificação que tem com o alvo e o agressor do *bullying* sequer considerando o alvo como alguém com quem se identificaria, com o único intuito de descarregar a sua agressividade, o que revela, neste último, um eu mais primitivo que o primeiro.

Tendo em vista estudos que apontam correlações importantes entre hierarquias escolares e prática de maus-tratos (CROCHICK; CROCHICK, 2017), destacamos que, segundo Adorno (1995c), se estabelecem na escola duas hierarquias: a oficial e a não-oficial. A hierarquia oficial está relacionada ao desempenho em disciplinas acadêmicas e os/as alunos/as que se encontram no topo destas hierarquias são os que se sobressaem nas atividades escolares e nas notas, e os que se encontram na base desta hierarquia não se sobressaem. Na hierarquia não-oficial, por sua vez, estão compreendidos/as os/as alunos/as que se sobressaem nas atividades físicas, namoros e popularidade, além dos atributos físicos socialmente valorizados, sendo componentes do topo os que se sobressaem nesta modalidade, e os/as da base os/as que não se sobressaem.

A discussão sobre as hierarquias oferece a possibilidade de pensar na relação que se estabelece entre escola e sociedade, considerando que se na sociedade as hierarquias se apresentam de modo a valorizar tais potencialidades e, em decorrência disso, busca adaptar os indivíduos a esta lógica de dominação do “mais fraco” pelo “mais forte”; aparentemente a escola vem mantendo e também valorizando estas hierarquias em suas relações. Nesse sentido, a valorização de determinados atributos em detrimento de outros, perpetua, também na escola, uma relação de violência entre pares. É importante destacar que o presente trabalho objetiva compreender as relações entre autoridade e hierarquia como uma forma de pensar a construção de uma autonomia que se contraponha a situações de violência.

Deste modo, salientamos que, conforme Adorno (1995a), é tarefa da educação impedir a barbárie, e desta formulação abre-se a possibilidade de pensar a autonomia, a autoridade e a hierarquia como elementos importantes para compreender a violência escolar e, a partir daí, elaborar formas de combatê-la. É possível, então, pensar em hierarquia de duas maneiras: entre pares e entre docente e estudante, à luz da dominação e da emancipação.

Na chave da dominação é possível recuperar os ritos de iniciação que tinham por objetivo a inserção de indivíduos a um determinado grupo, por meio de processos de coletivização, cujo caráter violentamente repetitivo adaptava os participantes a um pertencimento massificado e suscitava “a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 1995a, p. 129). De outra parte, é possível pensar em uma hierarquia comprometida com a emancipação, da qual participam estudantes e docentes e onde se compreende que os segundos se sobressaíam nesta hierarquia por serem especialistas em seu objeto de conhecimento e os primeiros como indivíduos em formação. Nesse sentido, os/as professores/as estariam no papel de autoridade nesta relação e, segundo Arendt (2016), esta autoridade (e também hierarquia) é fundamental em um processo de formação, já que em determinados momentos o/a professor/a se coloca como defensor/a de seu/sua aluno/a e se compromete em mostrar-lhe o mundo. Arendt (2016) considera um equívoco a transferência da autoridade docente aos/às estudantes – o que ocorre quando se perpetua as hierarquias escolares – já que se corre o risco de submeter as demais crianças a tiranias muito cruéis. Se na adesão cega aos coletivos, a adaptação repetitiva impede a análise das contradições materializadas historicamente, uma hierarquia comprometida com a formação autônoma possibilita que as contradições sociais e culturais sejam pensadas por meio da mediação de uma figura de autoridade também desta forma comprometida. Em outras palavras, Adorno (1995b) defende que é pela tomada de consciência sobre as contradições do mundo que a autonomia é conquistada, e assim, a reflexão e a resistência funcionam a seu favor. Por outro lado, a vontade de transformar com base na violência física, na qual o/a professor/a é considerado o “tirano da escola” (ADORNO, 1995c) - como forma predominante na sociedade observada pelo frankfurtiano - facilita a repressão, reforçando a posição da heteronomia e o/a professor/a como figura de autoridade que se compromete com a materialidade em que se verifica a tendência regressiva da sociedade, perpetua a dominação do homem pelo homem.

A autoridade, para além do apontado até então, ganha outro enfoque na perspectiva da formação do eu, quando o/a adulto/a se coloca como o agente civilizatório, uma vez que representa a cultura e a possibilidade de o indivíduo se diferenciar pela identificação. Desse modo, para Freud (2010), as restrições impostas pela cultura na forma de leis e costumes têm como finalidade manter a vida em sociedade e fornecer elementos que possam atribuir sentido à existência de si, do outro e do mundo, uma vez que estrutura a moral individual. Para Freud (2006) o complexo de castração e o complexo de Édipo contribuem para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, na medida em que ambos possibilitam o abandono do interesse narcísico. Assim, a agressividade, voltada para a satisfação dos próprios desejos vai se convertendo em medo da perda do amor e da proteção. Nota-se que estes complexos, concernentes à vida no âmbito familiar são levados, em outro momento, à vida na escola e segue se desenvolvendo por meio da transferência que a criança faz com a figura do/a adulto - no caso o/a professor/a - que passa a ser a figura de autoridade e representante da cultura (FREUD, 1969; SANTOS; SANTIAGO, 2010). Da mesma forma, para manter o amor e a proteção da figura adulta, há que se abrir mão, novamente, dos impulsos narcísicos. Se o complexo de Édipo resulta em um sentimento de culpa de que a cultura se vale para a sua manutenção, ele deve ser entendido aqui como a constituição do Supereu, que, por sua vez, opera a partir das normas culturais. Crochík (2011) afirma que a formação cultural é modificada historicamente e que suas normas, valores e princípios oferecem aos indivíduos elementos para seu desenvolvimento pela diferenciação. Nesse sentido, cabe pontuar que a formação cultural ofereceria ao indivíduo elementos diferenciados ou administrados, o que nos coloca frente ao impasse da formação autônoma ou heterônoma.

Em suma, é a partir das relações entre os conceitos de autoridade e autonomia que buscaremos, neste trabalho, analisar as situações de violência escolar.

## MÉTODO

Foram escolhidas turmas de primeiro e quinto anos de duas escolas públicas e de duas privadas para realizar a observação da rotina e das relações em sala de aula, seja entre pares, seja entre professor/a-aluno/a. Também

foram observadas as aulas de Educação Física destas turmas com o mesmo objetivo. Ressaltamos que a construção da metodologia de coleta de dados consistia em observar as aulas a partir de um roteiro de observação que possibilitasse observar relações de autoridade, autonomia, mas também a possibilidade de desenvolvimento da diferenciação pela identificação, à luz do particular como parte formadora do universal e não como o próprio universal (CROCHÍK, 2011).

Além da observação das turmas, de forma dirigida, propusemos entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, professores/as regentes de sala de aula e professores/as de Educação Física das turmas, de modo a coletar informações sobre episódios de violência escolar e aspectos voltados à formação de professores/as.

Por fim, foram analisados ainda os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas, bem como os Livros de Ocorrência, de modo a verificar de que forma o primeiro dispõe sobre as relações interpessoais que a escola propõe estabelecer e o segundo como situações de violência se encontram registradas e encaminhadas.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A apresentação das escolas se dará de modo a mencionar inicialmente as características levantadas por meio dos PPP e da entrevista concedida pelas coordenadoras pedagógicas.

A Escola 1, pública municipal, propõe uma formação fundamentada na participação ativa e crítica de toda a equipe escolar, permitindo a ação-reflexão-ação, que possibilite uma educação inclusiva, por meio de intervenções eficientes para que se diminua as situações de insucesso escolar em decorrência de preconceitos vividos na escola. Nesse sentido, a escola pretende pautar suas ações tendo em vista a dimensão humana e as características dos/as estudantes. Sobre as situações observadas quanto a autonomia, autoridade e violência destacamos que na sala do primeiro ano acompanhamos uma atividade em que professora propôs uma roda de conversa a respeito dos brinquedos que as crianças haviam trazido naquele dia para a hora do brinquedo. Um dos meninos da turma havia trazido um urso de pelúcia bege

com detalhes em rosa e a professora perguntou a ele se emprestaria seu brinquedo. Repetindo todos os meninos presentes já haviam dito, ele afirmou que não emprestaria para as meninas, mesmo seu brinquedo não tendo marcas hegemônicas do gênero masculino. A professora insistiu com ele, problematizando se para ela ele emprestaria. Ele respondeu que sim, mas para as outras meninas não. Ressaltamos que esta criança, pela forma como estava tentando esconder seu brinquedo, parecia se sentir envergonhada de não ter um brinquedo socialmente marcado como masculino, mas ainda assim seguiu a norma estipulada pelo grupo masculino, revelando uma adesão a um coletivo (ADORNO, 1995a).

Nota-se que a intervenção da professora se dava com o intuito de fazer com que as crianças refletissem sobre a possibilidade de todos/as poderem brincar juntos/as. Contudo, suas intervenções durante a roda de conversa não fizeram com que os meninos da turma mudassem seu discurso segregacionista, mas seu compromisso enquanto autoridade ficou evidente quando uma menina mostrou seu urso - muito parecido com o do menino - e diz que emprestaria para todos/as. Neste caso a professora retornou a fala ao menino e questionou se os brinquedos deles poderiam brincar juntos. O menino assentiu e se mostrou mais aliviado pelo possível fato de que a professora havia se lembrado de seu brinquedo e não se mostrou incomodada por ele desviar da lógica masculina presente até então. Neste caso, sua mediação remeteu à proteção que Arendt (2016) relaciona ao papel da hierarquia entre professora-aluno, havendo possibilidade de o grupo refletir, na medida em que se depara com situações criadas pela professora, que se contrapõem à lógica até o momento naturalizada. A professora marcou sua participação na roda levando uma caixa de giz coloridos, apresentando às crianças como seu brinquedo, o que poderia causar uma ambiguidade desta figura de autoridade colocando-se como par das crianças na hierarquia, mas isso não deslegitimou sua figura de autoridade.

Na turma do quinto ano, a professora também se mostrou como uma figura de autoridade, posicionando-se frente aos aspectos que as crianças traziam em momentos de conversa em grupo. Um desses aspectos foi a lógica (até então imposta) de votar em um menino e em uma menina para representante de sala. A professora colocou que a representatividade independia de gênero, mas do senso de justiça e possibilidade de representar o grupo, o que

fez com que várias crianças passassem a considerar a opinião da professora como forma de rever esta lógica naturalizada. Em outra ocasião, a discussão na sala era sobre homossexualidade e novamente a professora se posicionou colocando que sua opinião era a de que para além do sexo ou gênero das pessoas envolvidas, o amor entre elas era o mais importante. A conversa não continuou após isso, então é difícil precisar se houve a possibilidade de reflexão, mas é possível afirmar que a professora propôs o contraponto para o senso-comum, possibilitando contradizer discursos adaptativos.

Assim, as relações nas turmas observadas nesta escola ainda que no primeiro ano apareça a tendência de segregação entre meninos e meninas, o que caracteriza uma situação violenta, as demais relações não se dão desta forma ou de maneira hostil, seja entre pares ou entre professoras-alunos/as, já que as professoras tendem a intervir nas situações excludentes, trazendo nestes momentos, elementos que contradigam a lógica vigente e sinalizando a existência de outras formas de identificação.

A Escola 2, privada, tem em seus documentos o princípio de uma educação que esteja voltada ao desenvolvimento da criticidade, da possibilidade de o/a estudante poder desenvolver o respeito nos relacionamentos sociais e os direitos e deveres concebido a partir de regras estabelecidas na coletividade. O documento salienta a aposta na educação democrática para a formação autônoma do/a estudante, em que pese as relações afetivas e os acordos construídos racionalmente. A coordenadora pedagógica mencionou que situações de violência não ocorrem na escola e a isso atribuiu as relações que são construídas entre alunos/as e educadores/as e também o caráter democrático que permite o diálogo entre todas as partes. Antes de iniciar a observação na sala de primeiro ano, foi possível observar uma assembleia que envolve toda a comunidade escolar e precede o início das aulas do período da tarde. Nesta atividade, foram discutidos os assunto de interesse coletivo, por meio de turnos de fala por inscrição, deliberações e encaminhamentos. O primeiro dia de observação no primeiro ano iniciou-se com uma roda semelhante à assembleia presenciada anteriormente, contudo, durante o desenrolar desta atividade notamos uma quantidade excessiva de interrupções das crianças que detinham a palavra, o que comprometeu a finalização de suas falas. O mesmo ocorreu com a nutricionista da escola que havia sido convidada a participar, já que a turma tinha dúvidas e reivindicações sobre o lanche que

era servido. Diante disto a professora e a assistente demonstraram descontentamento e solicitaram um comprometimento da turma, em vão. Na volta do intervalo, a professora solicitou uma nova roda, desta vez para que as crianças lessem os critérios de avaliação que haviam pensado e também teve dificuldade em apresentar a atividade. Durante a leitura dos critérios por um aluno, as interrupções continuaram e, ao chegar no último critério, o estudante advertiu seus/suas colegas de que este não lhes agradaria e, após a leitura, todas as crianças subiram em cima dele. Tanto a professora como a assistente não se posicionaram de imediato, mas ao perceberem que tal atitude poderia machucar seriamente a criança, solicitaram que todos/as o soltassem e voltassem aos seus lugares. A preocupação evidenciada na mediação delas foi o papel do aluno que havia ficado amassado, e não na atitude em si. Este comportamento revela uma ação que se não foi refletida pelos/as alunos/as, se manteve irrefletida, já que não foi problematizada pelas adultas, mostrando uma falha na autoridade docente. Autoridade esta que, segundo Freud (1969), serve de transferência para a criança introjetar e constituir sua moral civilizada.

No segundo dia de observação a professora propôs novamente uma conversa em roda. Desta vez se mostrou mais firme ao cobrar que as crianças respeitassem os combinados feitos, mas as interrupções com conversas e risos altos continuaram até que a professora se chateou e começou a chorar, dizendo que não estava conseguindo trabalhar daquele jeito. Este fato também reforça a ausência da figura de autoridade e que ela se coloca na mesma posição hierárquica e que sua autoridade técnica (ADORNO, 1995b) não é suficiente para retirá-la nesta posição. Nesse sentido, a dominação persiste nesta relação, mas por parte das crianças.

Na turma do quinto ano as relações, quando partem dos/as alunos/as, não são cordiais. Durante o desenvolvimento de uma atividade uma das meninas proferiu insultos a um menino que havia pedido que repetisse algo que ela lhe havia dito, mas que não havia entendido. Além disso, esta mesma garota disse a um colega - que havia lhe pedido um material emprestado - que levantasse para buscá-lo, usando palavras inadequadas. De outra parte, uma outra menina começou a proferir insultos aleatórios, já que não havia um interlocutor demarcado, só parando quando o professor perguntou-lhe o que estava acontecendo. Com a primeira garota, nas duas situações, não houve intervenção dos docentes presentes. Durante a mesma atividade, um grupo



de meninos - que haviam pedido o aparelho celular do assistente para fazer uma breve pesquisa - desmereceu o dispositivo e também fizeram chacotas sobre algo que estava no celular. O dono do aparelho se incomodou com a situação, pegou seu telefone de volta, mas novamente nada foi conversado sobre aquelas atitudes. As situações foram tratadas com indiferença por parte dos docentes, mesmo tendo algum caráter de depreciação dos agredidos ou ainda como forma de entreter-se com o constrangimento alheio, conforme Adorno e Horkheimer (2006) puderam explicitar como marca de um comportamento fascista. Assim como na turma do primeiro ano, neste grupo também pôde se observar uma excessiva ocorrência de interrupções durante as rodas de conversa, em que os/as alunos/as conversavam entre si, batiam nas mesas, gritavam ou gargalhavam.

Houve uma roda de conversa sobre “critérios de autonomia” da turma, em que se pretendia discutir regras que os/as estudantes deveriam obedecer para deixar de cumprir outras a sua escolha. Ao pensar a autonomia na chave da reflexão sobre a tomada de decisões e seu impacto no mundo, é possível afirmar que esta atividade estava mais relacionada a garantir a liberdade individual de trocar um direito por outro, independentemente do impacto desta decisão. Vários alunos optaram por deixar a discussão para brincar em outro espaço da escola, abrindo mão da decisão - fato que foi avaliado pelos docentes como democrático, pois, no entendimento de ambos, os/as alunos/as tiveram a possibilidade de escolha, contudo, entendemos que esta decisão esteve baseada mais na satisfação de um impulso que satisfizesse os desejos do que na reflexão sobre o objeto da discussão.

Outro ponto a destacar, foi a roda de conversa em que se deveria deliberar sobre as atividades pedagógicas que iriam desenvolver durante a semana na escola a partir de um levantamento prévio vindo das vontades do grupo. Ressalta-se, novamente o excesso de interrupções e descompromisso dos/as crianças, que fez com que o assistente ameaçasse desconsiderar a opinião de quem estivesse atrapalhando a conversa. Novamente coloca-se em evidência a relação entre autoridade e autonomia, já que, se a coparticipação na escolha do que estudar pode ser relacionada à construção autônoma, por outro lado esta responsabilidade não é de comum acordo entre todas as partes envolvidas, já que as interrupções ocorrem e uma das saídas é o tolhimento da opinião, que mais se aproxima do estado heterônomo. Ao considerar a auto-

ridade docente como Adorno (1995b) considerou, na chave do/a professor/a ter o conhecimento que lhe coloca nesta posição, novamente esta falta se apresenta como uma marca, inclusive na construção do Eu a partir da transferência. Assim, observa-se nesta escola uma tendência à inversão da hierarquia, baseada na dominação estudantil a partir do voluntarismo que muitas vezes é confundido com liberdade, o que compromete a introjeção da autoridade (civilizatória), assim como não oferece a possibilidade de diferenciar-se por meio da identificação - o que permitiria diminuir atitudes violentas que trazem em seu escopo a auto satisfação como válvula de escape (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

A Escola 3, pública municipal, descreve em seu PPP o perfil dos/as estudantes desta escola como desinteressados/as, com alta incidência de agressividade e pouco cuidado com os patrimônios do prédio escolar. Segundo o documento, o corpo docente é caracterizado como esforçado tendo em vista “o trabalho com tantos desafios: dificuldades de aprendizagem dos alunos, pais desinteressados e, muitas vezes, ausentes na educação dos filhos, insegurança devido ao espaço escolar ser aberto demais [...]”. Dentre os valores e princípios presentes no PPP, destacamos liberdade, pluralismo de ideias, respeito à liberdade e apreço à tolerância, gestão democrática e escola como espaço de reflexão e diálogo. Como forma de combater a violência e outros problemas da escola, o documento aponta o investimento em um programa, desenvolvido com os primeiros anos, cujo objetivo é a aprendizagem de como lidar com as emoções como forma de resolver conflitos e os “atendimentos disciplinares” que as Assistentes de Direção desenvolvem junto aos/as alunos/as. O documento ainda prevê que a escola melhore a parceria com as famílias como forma de encaminhamento para auxiliar a sanar as questões de violência e aprendizagem.

As relações da turma do primeiro ano desta escola se mostraram conflituosas desde o primeiro momento de observação. No primeiro dia, a professora regente havia faltado e uma professora substituta assumiu a sala. Logo na entrada, um menino deu um soco no outro e o chamou de “veado”. A professora foi até o agressor e pediu que parasse, enquanto o agredido permaneceu chorando. O agressor voltou a provocar o menino e a professora solicitou que o agressor mudasse de lugar. Ainda no momento da entrada, uma outra criança veio reclamar à estagiária que um outro aluno havia lhe espetado com um

lápiz. A estagiária, por sua vez, respondeu que se ele estivesse sentado aquilo não teria acontecido.

Na primeira situação a professora, mesmo intervindo, lança mão da segregação e não do chamamento à reflexão, que conforme Adorno (1995a) é fundamental que os agressores tomem consciência de seus atos como forma de impedir que se repitam. Na segunda situação, a criança vítima de agressão foi culpabilizada, o que vai de encontro com Adorno (1995a), que aponta que há de se buscar as raízes no agressor e não na vítima. Além disso, a adulta, em sua posição de autoridade, contrapõe o que Arendt (2016) postula a respeito de defender as crianças e mostrar-lhes o mundo, e por fim, a culpabilização da vítima e a segregação fortalecem a construção hierárquica de que o agressor não vai ser responsabilizado e reforça a tese de Crochík (2015) de que o mais fraco de uma hierarquia suscita a vontade de destruição, muito característico do *bullying* como forma de violência escolar.

No segundo dia de observação, já com a professora regente de volta, as crianças estiveram muito agitadas e pouco interessadas em realizar as tarefas propostas, muitas vezes ignorando a professora. Ressaltamos que a professora se mostrou bastante calma, conversando com as crianças e buscando retomar o conteúdo da aula, sem que isso surtisse efeito, evidenciando a figura docente como retirada do foco de conhecimento.

Na sala do quinto ano, por outro lado, as crianças se mantêm muito calmas e atentas à professora e ao que ela solicita de tarefas, sem interrupções, gritos ou conversas entre si. Por outro lado, ao analisar o livro de ocorrências desta turma, observou-se condutas muito diferentes das observadas na sala de aula. Em outras palavras, com outros/as professores/as e funcionários/as, bem como em outros espaços, há vários registros de indisciplina envolvendo diversos alunos desta sala, relativas a ofensas a funcionários, agressões físicas a colegas, deterioração do prédio e patrimônios públicos. Os encaminhamentos apresentados no livro revelam que a direção da escola havia convocado as famílias destes alunos, mas que suas atitudes não haviam mudado. Então, a partir destes registros foi possível observar que a escola vem buscando, como forma de reverter atitudes violentas, o apoio da família das crianças, o que evidencia que a escola vem abrindo mão de sua autoridade e de sua função civilizatória transferindo-a à família. Além disso, a reflexão sobre os atos violentos não ocorrem, e em seu lugar, atitudes segregacionistas como suspen-

sões e exclusões de sala reforçam a lógica da sociedade vigente que, por sua irracionalidade, institucionalizaram a barbárie em que pesa o princípio da dominação (SILVA, 2015), impedindo o desenvolvimento da autonomia.

Na Escola 4, privada, traz em seu PPP a formação crítica como uma possibilidade de “aprimoramento intelectual, pessoal e social”. Quanto à violência escolar, o Regimento Escolar aponta que a escola reserva-se o direito de não aceitar alunos/as quando entenderem que não sejam compatíveis com as normas do regimento. Ademais, a escola também aposta em um programa educacional, que embora diferente do da Escola 3, também visa ensinar as crianças e jovens a gerenciar as emoções em busca de resolver seus conflitos.

Na sala do primeiro ano observamos relações tranquilas entre pares e entre professora-alunos/as, em que a professora como figura de autoridade, propõe o desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira dialogada em que as crianças levantaram questionamentos e participaram das discussões. Em um determinado momento um menino provocou duas meninas e em seguida outro colega sem que a professora percebesse. O menino agredido contou à professora, que chamou a atenção agressor e, ao que este afirmou que o outro o havia provocado, pediu que ambos se desculpassem. Este feito vai ao encontro da formulação de Adorno (1995a) de que toda forma de violência deva ser trazida à consciência para que não volte a ocorrer, assim como revela que às vezes as medidas disciplinares não funcionam como um “jogo honesto” (ADORNO, 1995c), colocando em risco o saber docente frente às crianças enquanto mediador da cultura. Ademais, explicita o lançar mão de um encaminhamento injusto ao agredido, levando a reforçar a hierarquia entre pares (CASCO, 2009), já que as atitudes diferentes de agressor e agredido receberam a mesma consequência da autoridade. Este foi um caso pontual e este aluno não voltou a provocar outras crianças durante o período da observação. Nesse sentido, afirmamos que as crianças desta turma tendem a brincar juntas, compartilhar materiais, sem qualquer distinção, o que depõe a favor da identificação para a diferenciação.

Na turma do quinto ano, as relações não ocorrem de maneira diferente, já que as crianças também tendem a brincar juntas, emprestando materiais e brinquedos, trocando de pares. Não houve nenhuma situação conflituosa durante o período de observação, assim como não foi presenciada nenhuma situação de exclusão de nenhuma parte. No período de coleta de dados, a

turma estava em período de avaliações e assim que finalizavam suas provas, a professora propunha que se organizassem nos grupos para dar continuidade no trabalho que estavam desenvolvendo. As crianças mostraram autonomia na medida em que sabiam o que tinham que fazer, como fazer, além de dividir as tarefas, não tendo nos grupos nenhuma criança que se colocasse na posição dominadora do restante, e sim procuravam orientar umas às outras sem a ocorrência de constrangimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das quatro escolas analisadas, as escolas 2 e 3 se mostraram mais violentas quanto às relações entre pares e entre adultos/as e estudantes. Também ficou evidente a fraqueza em que as relações com a autoridade se baseiam. Notemos ainda, que as Escolas 1 e 4 se diferenciam da 2 e da 3 quando observamos, com mais frequência, a figura docente como autoridade.

Na escola 2, as relações não são marcadas pela expressão hierárquica que detém o adulto como autoridade por meio de seu conhecimento (ADORNO, 1995b); cria-se barreiras à transferência pela figura de autoridade (FREUD, 1969) e a autoridade docente, como responsável por comprometer-se com o/a aluno/a e com o mundo, de modo a ensinar sobre ele (ARENDETT, 2016) fica prejudicada, revelando uma relação de reposição de dominação, por parte dos/as estudantes, seja por meio da adesão irrefletida a um coletivo ou a obediência a um líder, evidenciando uma relação que tende à hierarquização entre pares. A possibilidade de construção da autonomia, fundamentada na tomada refletida de decisões e em que a dominação não esteja em voga, parece ter dado espaço para a expressão do voluntarismo - irrefletido - cuja marca é a garantia da liberdade individual, por vezes expressa como válvula de escape, sem a introjeção das marcas civilizatórias, necessárias à formação do Supereu (FREUD, 2010).

Na escola 3, por sua vez, verificamos na sala do primeiro ano um contexto em que a autoridade docente não é considerada quando compreendida como autoridade técnica. Se observa a expressão voluntariosa das crianças, em que pesa a impossibilidade de se diferenciar do outro pela identificação, bem como a reflexão que impeça atitudes violentas, lembrando que em casos pontuais de violência as crianças foram segregadas ou a vítima foi culpabiliza-

da. Na turma do quinto ano, nota-se o oposto: a figura de autoridade da professora é mais dominadora no sentido de que os/as alunos/as desempenham o que é solicitado, se observa uma contenção de agressividade que não se baseia na reflexão, já que no livro de ocorrências se relata que estas crianças são violentas em outras aulas e em outros espaços, alternando a condição de dominados e dominadores e conseqüentemente repondo o estado heterônomo. Neste panorama, em que o papel da escola varia entre o “tirano” e o subserviente ao comprometimento familiar para superar atitudes violentas, reforça a impossibilidade de identificação com o outro e sua negação como autoridade, respectivamente.

Ainda que observado, nas salas dos primeiros anos das Escolas 1 e 2 que as professoras se colocam hierarquicamente a par das crianças, na Escola 1 a professora se mantém como figura de autoridade, o que não ocorre na Escola 2. Na Escola 1 a professora se coloca a par das crianças em uma situação em que propõe brincar com elas, o que não comprometeu a posição de autoridade que ocupa, dirigindo as atividades a serem desenvolvidas, levando em consideração a sua formação para este fim. Na Escola 2, por sua vez, a professora ao se colocar no mesmo patamar que as crianças, por chorar ao se chatear, revela, por um lado, uma figura humana expressando seus sentimentos e seu descontentamento. Por outro lado, o direcionamento das atividades ficou comprometido em muitos momentos, sob a égide de um voluntarismo endossado por uma política institucional democrática. Entendendo que o processo civilizatório causa mal-estar (FREUD, 2010), mas é fundamental à formação do Supereu, assim como a introjeção da figura de autoridade, por vezes o que é relativo à escola se impõe no lugar da realidade, produzindo um mundo dentro dela e implicando no amálgama de traços infantis de estudantes e professores/as (ADORNO, 1995c). Se Adorno (1995c) entende a profissão docente como uma antinomia, já que transcorre entre o trabalho objetivo e o plano afetivo pessoal, consideramos que estar junto e passar por momentos agradáveis e afetuosos, não implica em ignorar a dimensão material e contraditória em que a escola está inserida.

No caso da Escola 1, as professoras, em alguma medida, se colocam como problematizadoras do *status quo*, buscando intervir ou contradizer situações naturalizadas, o que propicia uma exposição às contradições da materialidade e a possibilidade de refletir sobre elas. Na Escola 4 também é observada a autoridade no âmbito do conhecimento, já que o conteúdo trabalhado é

problematizado e debatido, no caso do primeiro ano. No quinto ano foi percebida a autonomia com que as crianças se reuniram para realizar os trabalhos em grupos, sem que algum/a aluno/a se colocasse como líder, pelo contrário, foi observado que conseguiam tomar decisões em conjunto, a partir da opinião de todos/as, evidenciando a possibilidade de se diferenciarem pela identificação. A despeito das relações se darem da forma como observado, é mister ressaltar que esta escola reserva-se o direito de não aceitar estudantes que não estejam de acordo com as normas estabelecidas, o que em alguma medida revela a contradição existente na objetividade desta instituição, em que o caráter autônomo ou adaptado dos/as alunos/as fica em alerta.

Com base nos dados coletados e considerando as relações entre autoridade, autonomia e violência, foi possível validar a hipótese de que a presença da autoridade docente sobre o objeto de conhecimento tenda a fortalecer a introjeção da civilização, na medida em que possibilita mostrar o mundo e levantar contradições sobre ele, tendendo também a contribuir para o desenvolvimento da reflexão. Além disso, as contradições do mundo, quando trazidas à reflexão, possibilitam ampliar os elementos de identificação para se diferenciar, reduzindo a frequência de situações violentas. Por fim, a autoridade docente também tendeu a se mostrar relevante no que tange a construção da autonomia, que por sua vez se mostrou salutar nas relações de tomada refletida de decisões em grupo.

---

**Resumo:** Este trabalho teve como objetivo analisar e discutir as relações entre violência escolar, autoridade docente e autonomia discente à luz da Teoria Crítica da Sociedade e da psicanálise freudiana. De modo a atender este objetivo, foram analisadas as relações entre pares e entre professor/a-alunos/as em quatro escolas da cidade de São Paulo (duas públicas e duas privadas) a partir de um roteiro de observação, entrevistas com a coordenação pedagógica e professores/as, e análise de Livro de Ocorrências e Projeto Político Pedagógico. Os dados mostraram que nas escolas em que a autoridade docente é mais marcada se presencia menos violência entre pares e entre professores/as-alunos/as, tendendo à construção autônoma destes últimos. Por outro lado, nas escolas em que a autoridade docente é menos verificada, os casos de violência escolar entre pares e professores/as-alunos/as foram mais frequentes, e a possibilidade de construção de autonomia tendeu a ser menor.

**Palavras-chave:** autoridade, autonomia, violência escolar, Teoria Crítica da Sociedade.

**Abstract:** This paper aimed to analyze and discuss relations between school violence, teacher authority and student autonomy based on Critical Theory of Society and Freud's psychoanalysis. In the way to reach the objective, the relationship between peers and between teacher-students were analyzed in four schools at Sao Paulo city (two public and two private schools) using an observation script, interviews with pedagogical coordination and teachers, and analysis of the Occurrence Book and the Pedagogical Project. The data show that at schools in which teachers authority is more frequent, less violence between peers and teacher-student is witnessed, tending to a student's autonomous building. On the other hand, at schools in which teacher's

authority is less verified, cases of school violence between peers and teacher-students were more frequent, and the possibility of autonomous building tends to be less.

**Keywords:** authority, autonomy, school violence, Critical Theory of Society.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W (1995a). Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 119-138.

ADORNO, Theodor W (1995b). Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.

ADORNO, Theodor W (1995c). Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento. In: *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 139-171.

ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 348p.

CASCO, Ricardo. Autoridade, formação e violência no interior dos estabelecimentos escolares. In: PAULA, Fraulein V. de; TARDELI, Denise D´Aurea. *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009. pp. 53-74.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017. 120p.

CROCHÍK, José Leon. (2015). Formas de Violência Escolar: Preconceito e Bullying. *Movimento - Revista de Educação*, v. 3, p. 29-56.

CROCHÍK, José Leon. Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência intelectual: uma análise do filme 'Os dois mundos de Charly'. In: CROCHÍK, José Leon (coord). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011. p. 79-94

FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: FREUD, Sigmund. *O Ego e o Id e outros trabalhos (1923 - 1925)*. Trad. Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 273-285.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização. In: FREUD, Sigmund: *O mal estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1920 - 1923)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. pp. 13-122.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Obras completas de Sigmund Freud*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

SANTOS, Jácia Soares; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. A transferência no processo pedagógico. In: *O declínio dos saberes e o mercado do gozo*, 8., 2010, São Paulo. Proceedings online... FE/ USP, Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032010000100030&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100030&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 22 abr. 2019

SILVA, Pedro Fernando. (2015). Psicologia social de Adorno: resistência à violência do mundo administrado. *Psicologia & Sociedade*, 27 (1), 35-46.