

ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TACKLING SCHOOL VIOLENCE IN ELEMENTARY EDUCATION

ENFRENTAMIENTO A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

LUTTE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL



José Leon Crochick* 

Maria Terezinha Bellanda Galuch** 

Introdução

O objetivo deste texto é pensar a relação entre formação cultural, proporcionada pela educação escolar, e o enfrentamento à violência escolar para que esta possa prevenir a violência exercida em outras áreas, quando o indivíduo pretensamente está formado. Ao mesmo tempo, procura-se refletir se na própria escola não há, como parte de sua estrutura, fatores que suscitam a violência. Para isso, parte-se de três pontos: a formação individual por meio da incorporação da cultura; a relação entre desempenho escolar e violência; a relação entre a pseudoformação e o desempenho insatisfatório dos alunos da educação básica em avaliações externas nacionais.

A formação do indivíduo pela incorporação da cultura

O primeiro dos três pontos que apoiam a reflexão exposta neste texto é a ideia de Adorno (2004a), apresentada no texto *Teoría de la pseudocultura*, segundo a qual nós nos individualizamos, diferenciamo-nos, mediante a apropriação da cultura. Adorno produziu este texto em 1959, sendo o primeiro em que o autor se volta para a educação escolar, ou seja, para a educação formal. As questões por ele levantadas sobre a formação são fundamentais para

* Universidade de São Paulo.

** Universidade Estadual de Maringá.

tratarmos da educação em todos os níveis de ensino, trazendo elementos para nossa reflexão acerca do enfrentamento da violência escolar na sua relação com a violência social. Importante acrescentar que na tradução inglesa desse texto, Theodor Adorno se refere à apropriação da cultura como possibilidade para o refinamento, o que nos permite pensar o desenvolvimento da sensibilidade como base importante da formação¹. Todavia, o autor assinala a liquidação da cultura na sociedade administrada, portanto, salienta a destruição da possibilidade do refinamento na sociedade atual.

Dizer que nos individualizamos mediante a apropriação da cultura significa dizer que a cultura nos permite refletir sobre fenômenos e fatos, sobre nós mesmos, sobre a sociedade, sobre as relações de poder e de dominação que caracterizam esta sociedade, ou seja, é a cultura que oferece as condições para a análise, para a compreensão e para a resistência àquilo que impede uma vida digna para todos. Se é essa cultura que permite a crítica, ela deve ser entendida na sua contradição, uma vez que ela também contém a defesa do poder constituído, que no capitalismo dos monopólios, conforme Adorno (1942/2004b), não prescinde de uma administração fascista, autoritária, para que os interesses de poucos sejam preservados em detrimento dos da maioria.

A cultura é a possibilidade de distanciar os sujeitos de seu estado natural, de levá-los a não agir e a não reagir de modo instintivo, mas de entender o que os faz atuar de forma agressiva, o que os faz aceitar, seguir e reproduzir modelos estereotipados. O empobrecimento da cultura enseja esses modelos, quando se torna bens culturais a serem adquiridos como marcas de uma cultura que não mais existe e que tenta ser apropriada por aqueles que dela se julgam excluídos; ao se reduzir àqueles bens culturais, volta-se ao imediato, servindo como base a uma reação adaptativa, reflexa, e, assim, instintiva, atingindo o objetivo contrário ao que visava.

Nesses termos, é possível entender por que há a prática do *bullying*, pois este remete à mera dominação e à mera destruição da vontade de sua vítima (Crochick, 2019), assim como ocorre no assédio e no estupro; em todas es-

¹ No original: “Where as the original elements of social refinement inherent in culture are quashed (culture and refinement being essentially the same), a surrogate takes their place” (Adorno, 1993, p. 27), que traduzimos por: “Enquanto os elementos originais do refinamento social inerente à cultura são anulados (cultura e refinamento são essencialmente os mesmos), um substituto toma o seu lugar.”

nas formas de violência, destaca-se algo primitivo, relacionado à tentativa de reestabelecer, segundo a Psicanálise, a onipotência infantil, como forma de compensar a impotência realmente sentida (Adorno, 1955/2015). Assim, a formação pela cultura, que permitiria a diferenciação pelo desenvolvimento da sensibilidade, torna-se o seu oposto: a ausência da identificação com o sofrimento vivido pelo outro; não por acaso, por vezes, o *bullying* é considerado como se fosse brincadeira entre crianças, que, com o tempo, desapareceria naturalmente. Se realmente o fosse, como entender o ímpeto semelhante existente no assédio e no estupro?

Adorno (1965/1995) argumenta que alunos que pertencem à hierarquia escolar não oficial valorizam a força física contra os hábitos culturais não violentos, e tendem, no fascismo, a se dirigir contra a hierarquia do saber e do conhecimento, próprias à cultura escolar. Nessa oposição, não é somente e, principalmente, a hierarquia que é criticada, mas a violência que visa substituir uma mais avançada por outra mais regredida, um estágio que se julgava superado na sociedade.

Se a hierarquia oficial – caracterizada pelo desempenho nas disciplinas ministradas em sala de aula – pode ser criticada, não é por ser hierarquia, mas por opor os mais adaptados aos que têm dificuldades em aprender e aceitar as normas prescritas. Assim como há de se criticar a violência presente no *bullying*, não menos necessária é a crítica àqueles que desenvolvem um desejo punitivo contra os que não respeitam a autoridade (Crochick, 2017); tal desejo contém a necessidade de o sujeito se julgar melhor do que os outros por saber se conter, e esse desprezo não indica uma maior diferenciação individual, mas, sim, a adesão impensada e absoluta às ordens, sem com isso aprender a refletir sobre a sua necessidade. A hierarquia como meio, por sua vez, é fundamental pelo reconhecimento de que alguns (entre eles, os professores) sabem mais do que outros (entre eles, os alunos). Deve-se destacar, também, que o melhor desempenho escolar pode estar relacionado não com a autonomia de reflexão, mas com o aprendizado de conteúdos alheios à experiência e necessários para reproduzir e fortalecer a riqueza e a pobreza existentes, por ser adequado à técnica e não necessariamente ao pensamento.

Do ponto de vista social, sem o qual não é possível compreender as dificuldades de a cultura cumprir seus objetivos, com a crescente automa-

ção das atividades laborais, conforme indicado por Marcuse (1955/1981) e por Arendt (1963/1999), o emprego se torna cada vez menos disponível e a educação para a adaptação ao trabalho teve de se tornar adaptação à vida sem emprego; o que seria uma condição para a liberdade torna-se, nesse sistema econômico, propício a uma maior dependência do acaso, uma vez que não é mais possível planejar a vida como outrora, quando se previa que após os estudos todos teriam seus empregos garantidos. À medida que o capital se concentra nos monopólios, aumenta-se progressivamente o número de desempregados; se antes podia-se justificar o estudo formal pela possibilidade de empregos, agora, não mais. Assim, essa cultura, sob a forma de mercadoria, já não pode ser transmitida mediante a propaganda de um futuro melhor; nesse sentido, o desinteresse, a indisciplina e a violência escolar têm um ingrediente a mais para se fortalecerem. Se, conforme Freud (1930/2011), a realização dos desejos mais imediatos pode ser adiada em nome de maior segurança e convivência social, esse adiamento da satisfação individual não mais compensa; liberados da esfera da produção, parece não haver o porquê de as regras escolares estabelecidas serem seguidas, obedecidas.

É certo que a própria formação requer regras de convívio e disciplina, todavia isso não pode ser tomado como fim em si mesmo, como se observa, por exemplo, em discussões sobre propostas de escolas cívico-militares, quando, não raro, se percebe a defesa da disciplina pela disciplina, da obediência pela obediência, da ordem pela ordem. Adorno (1967/1995) indica que uma educação para o sacrifício e para a obediência contribui para o desenvolvimento do masoquismo, que sempre está associado com o sadismo, como se pode depreender também com o desejo de punição, como visto antes, daqueles que, por seguirem as regras, desprezam os que agem de forma diferente diante delas. Assim, em vez de possibilitar o entendimento do que nos tem levado à regressão, a escola pode assumir a função de formar para a aceitação do que deveria ser superado: o autossacrifício e a agressão àqueles que não são obedientes às regras. Como o pensamento não se desenvolve no vazio, vemos a importância da escola como instituição na qual a cultura se faz presente; não se trata de qualquer cultura, mas a que possibilita a experiência, o reconhecimento da sociedade existente em suas contradições. Uma escola nessa perspectiva é contrária à proposta de buscar o preparo para a integração, é contrária à formação que não deixa lugar à crítica, mesmo porque a ideologia

da integração, conforme Adorno (1959/2004a), oculta a divisão social entre capitalistas e trabalhadores.

Em *Educação após Auschwitz*, palestra transmitida pelo rádio em 1965, Adorno (1995) defende a necessidade de se compreender o que nos leva à prática da violência, o que nos leva a sermos autoritários, a não nos importarmos com o sofrimento alheio, a não nos identificarmos com os outros e com o diferente, se o que nos torna indivíduos é justamente a diferença. Uma década antes, no texto *Sobre a relação entre sociologia e psicologia*, Adorno já havia exposto esse entendimento, ao afirmar que “[...] a essência não é o abstratamente repetido, mas sim o universal como diferenciado” (Adorno, 1955/2015, p. 126). E é o refinamento promovido pela cultura que pode gerar a diferenciação; ela representa o universal, que se realiza pela possibilidade da infinita expressão das experiências individuais, o que será mais bem desenvolvido nas seções seguintes.

Desempenho escolar e enfrentamento à violência

A segunda questão que orienta a nossa reflexão são os resultados de pesquisas desenvolvidas por Crochick e Crochick (2017) e por Duboc *et al.* (2021). Com estudo de Crochick e Crochick (2017) pode-se compreender que alunos que apresentam bom desempenho nas disciplinas de sala de aula tendem a não se envolver em situações de violência escolar, quer seja como vítimas, quer seja como aqueles que a praticam. Achados de estudo de Duboc *et al.* (2021, p. 34) indicam “[...] que alunos que se destacaram na hierarquia oficial não foram, como tendência, indicados nem como autores de agressão. Entre os que não se destacaram na hierarquia oficial havia tanto autores, quanto vítimas de diversos tipos de agressão”. Esse resultado é distinto do esperado por Adorno (1965/1995), cuja previsão era a de que os alunos que se destacam na hierarquia oficial seriam vítimas daqueles que se distinguem na hierarquia não oficial; esse mesmo autor, em *Minima Moralia* (Adorno, 1992), obra produzida na década de 1940 e publicada no início da década seguinte, evidencia, em sua própria experiência escolar, a agressão de um grupo de alunos contra os que apresentavam melhor desempenho acadêmico. A diferença encontrada nas pesquisas de Crochick e Crochick (2017) e de Duboc

et al. (2021) diante do que foi enunciado por Adorno (1965/1995), possivelmente, deva-se a dois fatores talvez complementares: 1- a maior valorização dada pela sociedade aos alunos que se destacam nas disciplinas ministradas em sala de aula, o que os preservaria da agressão dos que não ocupam esse mesmo lugar de destaque; 2- o conteúdo transmitido ter se tornado cada vez mais técnico e alheio à vida, permitindo um desempenho voltado, não à compreensão do conteúdo como a possibilidade de uma experiência com ideias que são vivas, mas a um saber dirigido à resolução de problemas cotidianos, da realidade imediata, que podem prescindir de se pensar a totalidade social, ou seja, a inserção no mundo pela cultura passa a ser restrita ao âmbito local, e só possível de entender o distante, quando este se reduz ao próximo. Ora, isso fortalece a tendência de se centrar na experiência do aluno, ainda incipiente, e não na experiência universal que possibilitaria a percepção da determinação social que se apresenta em todo particular aprendido.

Se as duas hipóteses anteriormente esboçadas são procedentes, destacar-se na hierarquia oficial também representa a força valorizada na outra hierarquia, argumento que é fortalecido pelos dados das pesquisas de Crochick e Crochick (2017) e de Duboc et al. (2021), os quais indicam que se os agressores são os que se destacam na hierarquia não oficial e têm dificuldades na hierarquia oficial, enquanto as vítimas tendem a ser aqueles que estão na base das duas hierarquias. Assim, a hierarquia como um fim em si mesmo e não como meio pode ser fortalecida, pois não importa em relação a quê; o que importa é estar no topo de qualquer hierarquia. Outro dado salientado anteriormente – o que mostra o desejo de punição em relação aos que não seguem regras e não respeitam a autoridade escolar – acrescenta outra separação entre os alunos, que pode estar relacionada com a anterior: a divisão entre aqueles que seguem irrefletidamente as normas estabelecidas, representadas pela autoridade, e aqueles que não as seguem.

Na formação, isso pode explicar o que assistimos na atualidade em diversos países, em relação à defesa da democracia: alguns a atacam por não se sentirem contemplados por ela e por julgarem que ela privilegia determinados grupos; outros a defendem, mas não percebem a exclusão dos grupos que a atacam. Freud (1930/2011) já perguntava por que os indivíduos são contrários à cultura e à civilização, criadas justamente para protegê-los; uma das suas

conclusões é que o preço pago pela maior segurança – o sacrifício dos desejos pulsionais – não se justifica; a outra é que à medida que a civilização avança, amplia-se o desejo de sua destruição. Assim, contraditoriamente, o que é marca do progresso traz consigo o desejo de retorno ao seu estágio anterior, ou seja, o ímpeto à regressão. A esse paradoxo, Marcuse (1955/1981) responde com a possibilidade de a civilização não gerar tensão, o que diminuiria o desejo de destruição. Nesse sentido, acreditamos que evitar a competição presente na tendência a se querer galgar os degraus das hierarquias possa trazer grandes contribuições. Na escola, isso implica, por exemplo, que o desejo de aprender tenha como amparo o próprio conhecimento; que as avaliações internas e externas não se destinem a valorar o aluno e a escola como uma mercadoria qualquer, mas a subsidiar a tomada de decisão de professores e de gestores escolares na condução dos processos de ensino e aprendizagem (Baule, 2010); que as políticas públicas educacionais não tomem como parâmetro a classificação das escolas em avaliações em larga escala.

Com base na Psicanálise, Adorno (1967/1995) acentua a importância da autoridade para que o indivíduo possa se formar. Ela deve servir como referência inicial, com seus valores, princípios e ideias para, depois, pela experiência, o indivíduo possa diferenciar-se do que foi incorporado. Como Freud (1930/2011) defendeu, se a autoridade for introjetada de forma rígida, o indivíduo terá dificuldades de poder refleti-la e, para seguir seus ditames, terá de exagerar sua defesa, o que é ilustrado pela personalidade autoritária descrita por Adorno *et al.* (1950/2019); por outro lado, se a autoridade não for introjetada, o indivíduo não desenvolve uma consciência moral, necessária para o convívio e para a preservação da própria cultura. Cabe salientar que a ausência da introjeção dessa autoridade, bem como a sua incorporação de forma rígida, é propícia à heteronomia; ao passo que a incorporação da autoridade e a sua superação são processos que se põem como caminho para a conquista da autonomia. Também é importante ressaltar que a autoridade é concebida por aquele que a introjeta não como ela efetivamente é, mas como ele a percebe.

Se há uma dialética no papel da autoridade para a formação individual, pode-se dizer a mesma coisa acerca das hierarquias. Como defendido em passagens anteriores neste texto, se a hierarquia formal significar a importân-

cia de se aprender o que a experiência coletiva histórica proporcionou, ela é relevante para a individuação; se ela implicar o estabelecimento de diferenças formais entre os indivíduos, limita-se à reprodução do pensamento autoritário que considera a hierarquia como um fim em si mesmo. A hierarquia não oficial conduz ao risco de destruição do que há de mais avançado na cultura, quando a força, a astúcia e a enganação são empregadas para ascender ou para preservar o lugar de destaque ocupado na hierarquia; se for estabelecida para a complementação do que não se obtém pela via formal e indicar conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento da sensibilidade pelo conhecimento do corpo e sua possibilidade de expressão, em jogos, em danças, na criatividade para se pensar o ainda não pensado e o impensável, poderá servir à diferenciação, ao fortalecimento do indivíduo.

Pseudoformação e o desempenho insatisfatório dos alunos da educação básica em avaliações nacionais de larga escala

O terceiro ponto a ser desenvolvido neste texto, para refletir sobre o enfrentamento da violência escolar diz respeito à aprendizagem dos alunos e ao percentual dos que concluem a educação básica e suas respectivas idades. Para essa reflexão, tomamos como referência dados apresentados pelas duas últimas edições do *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, a publicada em 2024 e a publicada três anos antes, ou seja, a de 2021.

De acordo com dados divulgados pelo *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*, “no Brasil, de cada 100 estudantes que ingressam na escola em todas as redes, 93 concluem o ensino fundamental 1 aos 12 anos; 85 concluem o ensino fundamental 2 aos 16 anos; 71 concluem o ensino médio aos 19 anos” (Anuário, 2024, s/p). Segundo esse mesmo documento, “71% dos jovens de 19 já concluíram o ensino médio” (Anuário, 2024, s/p), todavia, é importante considerar os dados do *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*, segundo os quais “em 2020, 41,2% dos jovens de 19 anos pertencentes a famílias com faixa de renda mais baixa não concluíram o ensino médio” (Anuário, 2021, p. 43), demonstrando que a desigualdade na educação acompanha a desigualdade econômica, portanto que a educação é mediada pela sociedade.

Outros dados importantes são os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em relação à aprendizagem alcançada pelos alunos em 2019, os dados apresentados pelo *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021* sinalizam que, em Língua Portuguesa, 57,6% dos alunos da 3ª série do ensino médio que pertencem ao grupo de nível socioeconômico alto tiveram aprendizagem adequada no Saeb, índice que cai para 28,2% entre os alunos de nível socioeconômico baixo (Anuário, 2021, p. 25). Além da diferença significativa em relação à aprendizagem em Língua Portuguesa na última série do ensino médio entre os alunos de diferentes níveis socioeconômicos, cabe ressaltar que, nessa disciplina e nível de ensino, mesmo a porcentagem dos que têm padrão de vida mais elevado e demonstraram aprendizagem adequada no Saeb está abaixo do esperado.

Em Matemática, o mesmo fenômeno foi observado nos resultados do Saeb referente a 2019: enquanto 19,2% dos alunos da 3ª série do ensino médio de nível socioeconômico alto apresentaram aprendizagem adequada para a etapa de conclusão da educação básica, apenas 4,9% dos alunos de nível socioeconômico baixo alcançaram esse nível de aprendizagem (Anuário, 2021, p. 25). Neste caso, é importante evidenciar a baixa porcentagem de alunos que se saíram adequadamente em Matemática, independentemente da sua condição social, ainda que os de maior poder aquisitivo representem a maior porcentagem dos que demonstraram desempenho satisfatório em 2019 por meio desse sistema de avaliação externa.

Os dados referentes a 2019, publicados em 2021, já revelavam problemas em relação à aprendizagem dos alunos, tanto do ensino médio, como dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental. No *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*, uma questão já se somava às preocupações advindas desse fato: em 2020 e em 2021, em virtude da pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, as escolas brasileiras passaram o maior tempo dos dois anos letivos fechadas, com a adoção do ensino remoto emergencial. Como decorrência, dados de pesquisa apresentados por esse mesmo Anuário já indicavam a estimativa de

[...] fortes defasagens em Matemática e em Língua Portuguesa, devido à menor aprendizagem nas atividades remotas, em relação às presenciais. Já o Unicef prevê o risco de o Brasil regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à Educação (Anuário, 2021, p. 15).

O *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024* centra-se na educação básica pública e apresenta os “primeiros dados após a pandemia de Covid-19, como os resultados do Ideb e do Saeb de 2023” (Anuário, 2024, s/p). Esses dados exclusivos da rede pública de ensino indicam que a aprendizagem dos alunos brasileiros da educação básica continua sendo um problema que se agravou com o período pandêmico, quando foi adotado o ensino remoto emergencial em razão da necessidade de distanciamento social. Em sua apresentação, afirma que

o Anuário mostra um cenário geral de retomada aos níveis de 2019. No entanto, o maior responsável por essa recuperação é o aumento dos indicadores de fluxo, e não dos de aprendizagem, que caíram tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio (Anuário, 2024, s/p).

Isso significa que a redução na distorção idade-série na rede pública de ensino que, nos anos iniciais do ensino fundamental passou de 17,6%, em 2013, para 8,2%, em 2023, não foi acompanhada por melhores índices na aprendizagem. Um exemplo é “o percentual de alunos do 2º ano considerados alfabetizados em Língua Portuguesa”, que em 2019 era de 55,5%, em 2021, no momento da pandemia, caiu para 36,6%, e em 2023 retomou o patamar próximo ao de 2019, alcançando 55,9% (Anuário, 2024). No quinto ano do ensino fundamental, dados referentes a 2021 revelam baixo índice de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, agravando-se entre os alunos mais pobres: enquanto, entre os 20% mais ricos, 48,9% apresentaram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e em Matemática em 2021, entre os 20% mais pobres o percentual cai para 17,8% (Anuário, 2024)

Também nos anos finais do ensino fundamental esse problema permanece: apesar da redução da taxa de distorção idade-série, que passou de 30,7% em 2013 para 19,3% em 2023, em 2019, só 14,5% dos alunos do nono ano do ensino fundamental apresentavam aprendizagem adequada em Matemática e em Língua Portuguesa, caindo para 12,3% em 2021 (Anuário, 2024). Quando esses dados consideram os 20% mais pobres, em 2021, apenas 6,3% dos alunos do nono ano do ensino fundamental apresentaram aprendizagem adequada em Matemática e em Língua Portuguesa, contra 20,3% entre os 20% mais ricos (Anuário, 2024).

Necessário mencionar, à luz do que já foi discutido neste texto, que embora o que a escola ensina já merece ser criticado, por seu caráter meramente adaptativo, nem esse desempenho está sendo satisfatoriamente alcançado, colocando-nos uma questão que, talvez, seja mais relevante e merece mais atenção: a própria possibilidade de adaptação, que não é suficiente, mas necessária à formação, está sob ameaça para uma proporção não desprezível da população. Isso significa dizer que nem a pseudoformação já criticada por Adorno (1959/2004a) parece estar sendo cumprida, o que pode indicar uma regressão ainda maior do que a analisada por esse autor há mais de seis décadas. Se a cultura está sendo cada vez menos incorporada, a possibilidade da formação individual também se reduz, ao mesmo tempo que se elevam as ações reflexas dos indivíduos, ações que nos momentos de frustração podem se converter em violência.

Os dados do *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024* confirmaram a previsão apresentado no *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*. A educação remota exacerbou a desigualdade, quer seja em razão da dificuldade do acesso às tecnologias, quer seja pela necessidade de o adolescente trabalhar ou de cuidar de irmãos, quer seja pela falta de adulto para auxiliar na organização das tarefas escolares das crianças, de espaço adequado para os estudos e de tecnologias assistivas, quer seja pela falta de políticas públicas para o enfrentamento dessas condições etc.

A pandemia também implicou evasão escolar. Aqueles que não têm perspectiva de chegar ao ensino superior não veem sentido na escola; o trabalho na forma de prestação de serviços e concebido como empreendedorismo prescinde da formação escolar que valoriza a apropriação da cultura. Além disso, como argumentado anteriormente, mesmo para os que possuem escolaridade em nível superior, a probabilidade de conseguir um emprego continua ínfima, já que a automação dos processos produtivos dispensa o trabalho vivo. Portanto, a retornada das aulas presenciais não resolveu o problema do baixo desempenho dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos que compõem o currículo da educação básica, tampouco garante àqueles que obtiverem êxito e concluir o ensino superior terão emprego para garantir uma vida digna. Ao voltarmos à normalidade, continuamos em uma condição que, apesar dos avanços em relação ao ingresso e, de alguma forma, à perma-

nência na escola, alcançados nas duas ou três últimas décadas, já apresentava problemas tanto em relação à aprendizagem, como em relação à inclusão social, uma vez que a sociedade se caracteriza pela exclusão e pelo domínio de uma classe sobre a outra.

Se a apropriação da cultura é, como defende Adorno (1959/2004a), o caminho para a constituição da subjetividade, para o fortalecimento do indivíduo, para a formação para a autonomia, ou seja, para o indivíduo pensar por si próprio, e se pesquisas acerca da violência escolar apontam que aqueles que se saem bem nas disciplinas de sala de aula tendem a não se envolver em situações de violência, então estamos diante de uma questão afeita ao enfrentamento à violência escolar: a aprendizagem, quer dizer, a incorporação da cultura.

Surge, então, outra questão: que aprendizagem é essa que poderia concorrer para o fortalecimento do indivíduo e ao mesmo tempo ser importante para o enfrentamento à violência escolar? Qualquer conteúdo cumpriria essa função?

Como esclarece Adorno (1959/2004a), defender a escola que proporciona o acesso à cultura não significa defender o retorno à escola clássica, tampouco a adesão à ideia de que “no meu tempo, sim, a escola ensinava”; “no meu tempo, sim, havia respeito aos professores”; “no meu tempo, as brincadeiras, hoje consideradas *bullying*, não causavam sofrimento”. Primeiro, porque o fato de a escola ser para poucos, já era uma forma de violência, por excluir os mais pobres; segundo, porque a obediência pela obediência e a obediência motivada pelo medo não são propícias ao desenvolvimento da autonomia; terceiro, a brincadeira mediante a agressividade física ou verbal não é brincadeira, é violência; apenas não está nomeada com uma palavra que possa expressar adequadamente o próprio objeto.

Ainda, apoiando-nos na discussão de Adorno no texto *Teoría de la pseudocultura*, podemos dizer que a educação é falsa tanto ao se limitar à cultura em si mesma, que serve como uma marca de prosperidade dos novos ricos, quanto ao formar para a adaptação imediata, para o ajustamento, para a utilidade, para a mera aplicabilidade – em provas, vestibulares, solução de problemas da comunidade – para a autopreservação nesta sociedade, cujas condições adversas põem a vida em risco a todo e qualquer instante. É certo que o arriscar-se nos pensamentos, nas dúvidas e no conhecimento é fundamental, quando a vida não é imediatamente ameaçada; mas quando o risco

é de sobrevivência em meio à abundância, torna-se ameaçador não desenvolver pensamentos imediatamente aplicados, que sequer podem ser nomeados como tal. Daí, é-nos exigido sacrifício e sofrimento para que possamos sobreviver. O mais adaptado é o que tem possibilidade de sobreviver, como expressão de um darwinismo social. Isso remete ao que Horkheimer e Adorno apresentam em *Dialética do esclarecimento*: “para os dirigentes, a forma astuciosa da autoconservação é a luta pelo poder fascista e, para os indivíduos, é a adaptação a qualquer preço à injustiça” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 89).

Nesse sentido, para dominantes e para dominados a vida torna-se uma questão de sobrevivência do mais forte, do mais apto, mesmo assim a hierarquia oficial valoriza o conhecimento como uma força para a sobrevivência; os que se sobressaem nessa hierarquia, tal como argumentado anteriormente, são respeitados e não agredidos pelos que se destacam na hierarquia não oficial. O aprendizado da cultura como um fim em si mesmo não leva à diferenciação, mas à integração daqueles que se sentem excluídos, e que adquirem bens culturais como fetiches para se distinguir externamente.

Não se trata, portanto, nem de recuperar a formação clássica como fim em si mesma, nem de a formação ser um meio para a adaptação, ou seja, de a escola ser unicamente um espaço em que o ensino para atividades úteis seja o seu objetivo. Segundo Adorno (1959/2004a), a formação cultural não pode ter uma relação somente com questões imediatas; o afastamento da realidade cotidiana deve servir para melhor poder pensá-la e a ela retornar, compreendendo o seu movimento histórico, isto é, o conhecimento aprendido deve ser imediatamente vinculado às necessidades sociais. A pseudoformação expressa pela aquisição da cultura como fim em si mesma desconsidera que a cultura deve servir para pensar e modificar a sociedade; a pseudoformação como adaptação não possibilita a distância necessária para compreender a sociedade para além de sua imediatez. Portanto, o afastamento das questões imediatas e o seu retorno às questões sociais, quer dizer, a junção das duas formas de pseudoformação possibilita que se tenha ideia da verdadeira formação.

A pseudoformação, no entanto, tem-se feito presente desde a educação infantil, sobretudo voltada à adaptação imediata, com a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, para a formação para o empreendedorismo, para o desenvolvimento do “projeto de vida”, decantado

como a novidade na educação básica para a formação de sujeitos que consigam sobreviver diante da escassez de empregos. Dessa forma, a possibilidade de a cultura implicar experiências vivas, voltadas à realidade e à sua superação, com sua ênfase em uma vida coletiva que respeita o acúmulo provido pela história, não se faz presente.

No texto *Educação contra a barbárie*, inicialmente um debate radiofônico realizado em 1968, Adorno (1968/1995) defende a tese que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”, argumentando que apesar de as pessoas se encontrarem em uma civilização desenvolvida tecnologicamente, além de não terem tido acesso à formação que corresponde à civilização, “se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” (Adorno, 1968/1995, p. 155). Ele diz que a sobrevivência da humanidade requer “a tentativa de superar a barbárie” (Adorno, 1968/1995, p. 155) e esta superação pressupõe compreender tanto os fatores psicológicos como os objetivos e estes estão “nos próprios sistemas sociais”. Nesse ponto é importante ressaltar a alternativa explicitada por Luxemburgo (2009): “socialismo ou barbárie”. Essa opção talvez possa ter sido mais nítida ao final da primeira guerra mundial, quando fora enunciada por essa autora, tendo em vista a destruição e o sofrimento causados pela guerra, todavia, essa alternativa ainda sobrevive em nossa época. Ao pensarmos o caráter destrutivo do capitalismo, percebemos que, apesar da abundância da produção, que poderia significar uma vida sem sacrifício e com dignidade para todos, com a concentração da riqueza produzida, essa forma de organização social continua a proporcionar miséria: fome, refugiados, condições insalubres para grande parte da população e condição de indigência para boa parte da humanidade.

Considerações finais

Com o fim da ameaça do socialismo soviético, o sistema único não precisa mais de compensações para os que são deixados à margem; por isso, se o ódio primitivo voltado contra a civilização deve ser combatido, a sua origem social não pode ser esquecida: o ressentimento que leva à violência parece responder, ainda que nunca se justifique, sob a forma de outra violência,

explica Adorno (1968/1995). Ele considera que “o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (Adorno, 1968/1995, p. 157); atualizando para a discussão apresentada neste artigo, poderíamos dizer que o simples fato de o enfrentamento à violência escolar na educação básica estar “no centro da consciência provocaria por si uma mudança”. Nesse sentido, temos de pensar em uma escola que, desde a educação infantil, não negligencie o desenvolvimento da consciência sobre o que nos leva a agir de forma violenta, sobre o que nos torna frios diante do sofrimento, sobre o que nos leva à adesão a ideias totalitárias e, assim, contribuir para o fortalecimento do indivíduo, com vistas à sua autonomia.

Essa tomada de consciência, como temos defendido neste texto, não se faz sem conceitos com os quais podemos nos expressar, ou seja, sem a incorporação da cultura, sem a compreensão do objeto em seu movimento sócio-histórico, portanto, no quanto cada objeto expressa a totalidade e no quanto a totalidade se faz presente em cada particular.

Na atualidade, em resposta à sociedade cuja liberdade prometida em sua gênese não foi conquistada pela humanidade, mas cuja reprodução requer dos sujeitos a falsa ideia de que cada um tem a liberdade de decidir o seu próprio destino, a educação básica tem buscado atender o objetivo de formar sujeitos que sejam empresários de si mesmos, que têm suposta autonomia para gerir seu tempo e seu espaço, que desenvolvem competências e habilidades para adaptar-se ao *novo*, que sejam protagonistas do seu projeto de vida, tal como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

O atual entendimento da formação escolar visando predominantemente à adaptação, por meio da transmissão de conteúdos e desenvolvimento de competências adaptativas e habilidades pessoais para o empreendedorismo, por exemplo, é exatamente o contrário do que nos ensina Adorno, que busca a formação para a sensibilidade, “que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência” (Adorno, 1968/1995, p. 165). É a sobrevivência que está em questão para aqueles que não têm recursos financeiros para prescindir do trabalho, e, assim, pela educação escolar, é fortalecido o *darwinismo social*; sob a ameaça da miséria material, educa-se para a competição para o mérito; a identificação que

aquela sensibilidade poderia significar é substituída pela superação dos outros que lutam também para escapar do sofrimento cotidiano.

A formação individual possibilitada pela incorporação da cultura, que é substituída pela aquisição de bens culturais, nos quais aquela se converteu, torna-se uma formação para o alheio, para o que tem propósito de manutenção de uma falsa vida, que serve interesses outros que não os do indivíduo, e, assim, da humanidade, pois essa não tem sentido se ignora os destinos individuais. E mesmo a formação adaptativa é precária, como pudemos ilustrar neste texto, por meio de dados que revelam o desempenho insatisfatório dos alunos em avaliações externas. Nesse contexto, a proposta, por exemplo, de um novo currículo para o ensino básico como faz a BNCC, volta-se para a formação do indivíduo como empreendedor, reconhecendo que a possibilidade de o Estado dar conta de injustiças sociais é mínima na estrutura social existente, propícia ao desenvolvimento do capital, mas não tanto mais pelo trabalho, cada vez mais dispensado pela automação da produção agrícola, industrial e de serviços.

Na estrutura escolar também há mecanismos que incentivam a competição e dificultam a identificação entre os pares: a existência de hierarquias, consideradas como fim em si mesmas, e uma forma de autoridade, que é fundamental para a individuação, mas se ausente ou se incorporada de forma rígida, propicia a heteronomia, base da violência que é ocasionada pela falta de reflexão do que leva ao sofrimento, ao qual tal violência reage.

Para concluir nossa reflexão, destacamos o fato de a escola poder ter fracassado na tarefa de proporcionar a compreensão acerca dos limites impostos pela sociedade para garantir uma vida sem sacrifício, sem se pautar em hierarquias e sem a necessidade de aniquilação de uns aos outros, todavia está na escola o potencial para levar a termo a reflexão sobre a própria formação e, por conseguinte, contribuir para o enfrentamento da violência em suas diferentes formas de manifestação. Uma educação nessa perspectiva vai ao encontro da ideia de Adorno (1951/1992, p. 34), quando diz que “[...] a delicadeza entre seres humanos nada mais é do que a consciência da possibilidade de relações isentas de interesse, consciência esta que perpassa consoladoramente até mesmo aqueles que se prendem a interesses”.

ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo: Objetiva-se refletir sobre o enfrentamento à violência escolar e a individuação possibilitada pela incorporação da cultura, bem como sobre a aquisição da cultura como marca de inclusão social e como adaptação e acerca do desempenho de alunos em avaliações externas, que indica a precariedade, inclusive, da pseudoformação. Nessas relações, busca-se a compreensão dos mecanismos escolares propícios à violência entre pares e do agravamento da crise na educação. Concluímos que essa diferenciação individual é dificultada, sobretudo, pela redução da cultura à pseudocultura, tal como indica Adorno. A cultura se torna a marca a ser adquirida e não algo que nos envolve e nos possibilita uma experiência individual conjugada com um repertório coletivo, e mesmo essa pseudoformação está comprometida, tendo em vista o desempenho insatisfatório dos alunos brasileiros em avaliações externas nacionais.

Palavras-chave: Educação básica. violência escolar. pseudoformação. formação escolar. desenvolvimento humano.

TACKLING SCHOOL VIOLENCE IN ELEMENTARY EDUCATION

Abstract: The objective is to reflect on coping with school violence and the individuation made possible by the incorporation of culture, as well as on the acquisition of culture as mark of social inclusion and adaptation. In these relationships, it is sought to understand the school mechanisms conducive to violence between peers and the worsening of the educational crisis. We conclude that individual differentiation is hampered, above all, by the reduction of culture to pseudo-culture, as indicated by Adorno. The unsatisfactory performance of Brazilian students in external national assessments of basic education indicates that even pseudo-formation is compromised. Culture becomes the brand to be acquired and not something that surrounds us and enables us to have an individual experience conjugated with a collective repertoire.

Keywords: Elementary school; School violence; Pseudo-formation; School education; Human development.

SOBRE OS AUTORES

José Leon Crochick

Professor Sênior do Instituto de Psicologia da USP. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: jlchna@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2767-3091>.

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação (UEM), Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mtbgaluch@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1992. (Publicação original de 1951).
- ADORNO, Theodor W. Theory of pseudo-culture. **Télos**, v. 95, p. 15-38, 1993.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoría de la pseudocultura. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Ediciones Akal, 2004a. p. 86–113.

ADORNO, Theodor W. Reflexiones sobre la teoría de las clases. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Ediciones Akal, 2004b. p. 347–364.

ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Unesp, 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 9 mar. 2025.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2024. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAULE, Vera Lúcia Granzotti. **Avaliação da aprendizagem: metamorfose ou permanência de um paradigma?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CROCHÍK, José Leon. Autonomy in face of school authority, bullying and school performance. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 34, p. 389–398, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300007>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia da USP**, v. 30, e190006, p. 1–11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190006>. Acesso em: 9 mar. 2025.

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

DUBOC, Maria José Oliveira; PIMENTEL, Susana Couto; CARNEIRO, Jislane Ribeiro; MATOS, André Luís Gomes de. Bullying e desempenho escolar: leituras e compreensões. **Revista Olhares**, v. 9, n. 1, p. 21–37, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11470/8492>. Acesso em: 9 mar. 2025.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

LUXEMBURGO, Rosa. **Textos escolhidos**. Organização, tradução e apresentação de Isabel Loureiro. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.