

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO: ENSAIO SOBRE AGRESSIVIDADE, AGRESSÃO, FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Dissertação apresentada por EDUARDO AUGUSTO PAVANI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO. Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH.

MARINGÁ

2024

EDUARDO AUGUSTO PAVANI

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO: ENSAIO SOBRE
AGRESSIVIDADE, AGRESSÃO, FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. José Leon Crochick – Unifesp

Prof.^a Dr.^a Analice Czyzewski – UEM

Prof. Dr. Odair Sass – (Suplente) – PUC/SP

Prof. Dr. José Mateus Bido (Suplente) – UEM

Data da aprovação

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P337c

Pavani, Eduardo Augusto

Contribuições da psicologia para a educação : ensaio sobre agressividade, agressão, formação humana e violência escolar / Eduardo Augusto Pavani. -- Maringá, PR, 2024.
128 f. : il., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação. 2. Desenvolvimento humano. 3. Violência escolar. 4. Teoria crítica da sociedade. 5. Psicanálise. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370

Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam na necessidade e trabalham por um mundo em que o rebaixamento da condição de uma pessoa não seja elemento para a elevação da vida de outra, em que prevaleça o respeito à dignidade humana sobre a indiferença e o humano integre-se à natureza, que também é interna.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional ao meu trajeto formativo, da infância até hoje, ainda que esse percurso possa ser em partes incompreensível diante de seus olhos, sobretudo nos últimos anos. Agradeço pela confiança de que esse caminho resultaria em frutos partilháveis, pelo carinho que nutre o espírito e pela formação amorosa que me foi atribuída, que permite pensar, agir, ousar e sonhar ir além.

À minha noiva, Daniela, Outro em quem me encontro, por cuja singularidade me encanto, com quem partilho mais de mim do que já acreditei que fosse possível, em termos do que se pensa e do que se sente e que me ensina tanto sobre ternura e reciprocidade.

Às amigas e aos amigos, pelo enriquecimento que proporcionam, cada um à sua maneira, em minha experiência no mundo em termos de laços, de companheirismo, de respeito e de descoberta.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, e às colegas e aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica, pelas trocas e pelos ensinamentos que ultrapassam os limites do conhecimento como forma, com quem tenho aprendido muito mais que conteúdos, e pela experiência de formação como exercício constante de profundidade humana, cuidado e resistência.

A todas as professoras e a todos os professores que fizeram parte do meu trajeto formativo. O trabalho de cada um de vocês revivifica-se no meu trabalho – nada foi em vão. À sua dedicação com essa profissão, eu tenho apenas que agradecer e fazer o possível para que seja amplificada a transformação positiva que cada um de meus mestres imprimiu sobre mim.

À Universidade Estadual de Maringá, pelas experiências de pertencimento, formação acadêmica, profissional e política, desde a graduação até o momento presente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro tão necessário para o reconhecimento e para o bom exercício da atividade de pesquisa, em um país marcado por tantas dificuldades e desigualdade no acesso à pós-graduação.

Este texto é resultado do sonho de muitas mentes, do trabalho de muitas mãos, do desejo de muitos corações, e eu não posso senão agradecer por ter o privilégio de produzir algo que possa retornar à comunidade humana como um artifício para sua – a nossa – libertação.

PAVANI, Eduardo Augusto. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO: ENSAIO SOBRE AGRESSIVIDADE, AGRESSÃO, FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA ESCOLAR. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: [Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2023.

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido na Linha de Pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”, do Programa de Pós-Graduação em Educação e ligado ao Grupo de Pesquisa Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica, reflete sobre a violência em contextos de formação escolar como manifestação da violência social. Tal reflexão visa à compreensão e a proposições para a superação de violências em ambientes de educação formal, em termos de relações de agressão, de agressividade e de destrutividade. As bases conceituais que fundamentam este trabalho são a Psicanálise freudiana e a Teoria Crítica da Sociedade. O argumento desenvolvido ao longo do texto é que os fenômenos de violência escolar e outras formas mais sutis de manifestação destrutivas em contextos educacionais são derivados de condições estruturais da sociedade contemporânea, entendida a partir dos autores analisados como portadora dos resultados do desenvolvimento civilizatório desde a aurora da história. Para a compreensão da questão do ponto de vista psicológico, tomam-se as definições psicanalíticas sobre as pulsões, sobretudo a pulsão de morte, seus desdobramentos na consolidação do psiquismo, na experiência coletiva humana e no contato com os diferentes. Quanto aos aspectos sociológicos, são tomadas as discussões sobre a formação, sobre a emancipação humana das condições de sujeição e sobre o movimento dialético entre racionalidade e irracionalidade, orientando-se por autores da primeira geração da Escola de Frankfurt. O elemento central no movimento genealógico da estruturalidade da destrutividade social depreendido a partir dessas duas teorias é a razão identificada como ferramenta de dominação em si próprio, que submete objetos e fenômenos, dentre os quais figuram os próprios humanos, à arbitrariedade de seus princípios irracionais. Como desdobramentos das considerações teóricas para o enfrentamento da destrutividade para além do formalismo de medidas antivioltentas, para a Educação conservar seu potencial formativo do modo como valorizam os autores referidos e representar um elemento na construção da superação das condições de degradação humana, enfatizam-se: a) o valor de se tornarem conscientes elementos inconscientes sobre a sexualidade e a destrutividade humanas; b) a necessidade de se fortalecer a dimensão de autoridade autêntica do ensino e do educador; c) a importância de se proporcionar em contextos formativos o contato identificatório com os indivíduos diferentes e singulares.

Palavras-chave: educação; desenvolvimento humano; agressividade; violência escolar; Psicanálise; Teoria Crítica da Sociedade.

PAVANI, Eduardo Augusto. PSYCHOLOGY CONTRIBUTIONS TO EDUCATION: ESSAY ON AGGRESSIVENESS, AGGRESSION, HUMAN FORMATION AND SCHOOL VIOLENCE. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: [Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2024.

ABSTRACT

This work, developed in the Research Line “Teaching, Learning and Human Development”, of the Postgraduate Program in Education and linked to the Research Group School Education, Formation and Critical Theory, reflects on violence in educational contexts as a manifestation of social violence. Such reflection aims to understand and propose manners to overcome violence in formal education environments, in terms of relations of aggression, aggressiveness and destructiveness. The conceptual bases that underlie this work are Freudian Psychoanalysis and Critical Theory of Society. The argument developed throughout the text is that the phenomena of school violence and other more subtle forms of destructive manifestation in educational contexts are derived from structural conditions of contemporary society, which is understood by the analyzed authors as the bearer of the results of civilizational development since the dawn of history. To understand the issue from the psychological point of view, we take the psychoanalytic definitions about the drives, especially the death drive, its consequences for the consolidation of the psyche, for the collective human experience and for the contact with diversity. As for the sociological aspects, we rely on discussions about formation, about human emancipation from the conditions of subjection and about the dialectical movement between rationality and irrationality, guided by the authors of the first generation of Frankfurt School. The central element in the genealogical movement of the structurality of social destructiveness inferred from these two theories is Reason identified as a tool of domination in itself, which subdues objects and phenomena, among which humans themselves, to the arbitrariness of its irrational principles. As developments from the theoretical considerations for the practical confrontation of destructiveness beyond the formalism of antiviolent measures, for Education to preserve its formative potential in the way the authors here referred value and to represent an element in the construction of overcoming the conditions of human degradation, we emphasize: a) the value of unconscious elements about human sexuality and destructiveness becoming conscious; b) the need to strengthen the dimension of authentic teaching and teacher’s authority; c) the importance of providing identification contact with different and singular individuals in formative contexts.

Keywords: education; human development; aggressiveness; school violence; Psychoanalysis; Critical Theory of Society.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 9º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2015) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por diretores e professores:..... 70

Quadro 2 - parâmetros utilizados para definir violência escolar no 10º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2016) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por estudantes do 9º ano do ensino fundamental: 74

Quadro 3 - Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 11º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2017) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por diretores e professores:..... 76

Quadro 4- Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 13º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2019) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por diretores e professores, comparativamente aos dados do 11º Anuário (FBSP, 2017):..... 79

Quadro 5 - Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 17º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por diretores e professores:..... 83

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. Objetivos gerais	18
1.1.1. Objetivos específicos	19
1.2. Metodologia	19
2. SOBRE AGRESSÃO, AGRESSIVIDADE E DESTRUTIVIDADE	20
2.1. Considerações sobre os significados dos termos	20
2.2. Agressividade e destrutividade em Freud	25
2.2.1. Da agressividade difusa à destrutividade social	27
2.2.2. A pulsão de morte e sua relação com objetos	36
2.2.3. A experiência da destrutividade coletiva.....	52
2.3. A vida entre os desiguais	57
2.3.1. Uma leitura sobre a história da violência contra a diferença.....	58
2.4. Notas sobre violência cotidiana em ambientes de educação	67
3. SOBRE OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO HUMANA	88
3.1. Crítica do modelo formativo e apontamentos sobre sua destrutividade	93
4. REFLEXÕES PARA A SUPERAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO	95
4.1. Proposições normativas e ações afirmativas: necessidades, limitações e horizontes	97
4.2. Considerações para uma proposição crítico-psicanalítica	101
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REFLEXÕES PROPOSTAS E SOBRE O TRABALHO EM ABERTO	114
6. REFERÊNCIAS	117

1. INTRODUÇÃO

As formas de violência em contextos escolares é um tema corrente no campo da educação. Em escolas, colégios e universidades de países de todo o mundo, a emergência e a reprodução de violências são documentadas e estudadas desde, pelo menos, a década de 1980 (Baenninger, 1991; Olweus, 1993; Antunes, Zuin, 2008; Fante, 2011; Crochick, 2019). São tratados fenômenos como *bullying* e suas formas derivadas, como o *cyberbullying*, e outros tipos de violência, como os preconceitos contra pessoas com deficiências, contra grupos étnicos minoritários e contra pessoas não heteronormativas, violências entre discentes, docentes e demais atores da educação, dentre outros (Crochick, 2019; Esquinsani, Dametto, 2020; Azevedo, Miranda, de Souza, 2012; Galuch et al., 2020; Galuch et al., 2021; Nascimento, 2013; Oliva, 2009; Silva, Melchiades, Santos, 2020; Pinto, 2021). Parte do que justifica o empenho de um número significativo de pesquisadores ao redor do globo com estudos dessa natureza é a expectativa de identificação e de compreensão de determinantes de condutas violentas, de pontos de vista individual e coletivo, a fim de que sejam traçadas políticas públicas efetivas para a superação de conflitos em contextos pedagógicos.

Dentre alguns dos fatores associados à emergência de violência estão contextos de vulnerabilidade econômica e social, pensamento que sustenta a correlação usual entre violência e pobreza. Mesmo que seja verdadeiro (Ipea, 2020), outros estudos (Adorno, 2019; Adorno, 2020; Žižek, 2014; Galuch et al., 2020; Santos et al., 2020) enfatizam haver formas importantes de expressão de agressividade em contextos de abundância de recursos e de distribuição equânime de riquezas, como em escolas particulares, por exemplo, onde há *bullying*, preconceitos, assédios e outras formas de violência, ou de modo mais abrangente, em países centrais da sociedade capitalista, como nos Estados Unidos, com registros crescentes de violência armada em espaços escolares (Irwin *et al.*, 2022).

Ainda que sejam exemplos distantes cuja apreensão envolve muitas considerações, levam à reflexão de que não basta elevar o padrão de vida dos sujeitos da educação para que cesse a violência de dimensões múltiplas. Sem ignorar que é real e importante o fato de que condições empobrecidas potencialmente acirram relações violentas e promovem a violência como (em muitos casos) uma estratégia de sobrevivência, sabe-se que não reside aí a matriz de todas as manifestações de agressividade e, sobretudo, daquelas que frequentemente ocorrem em ambientes educativos. Os últimos dados sobre violência escolar no Brasil compilados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023) demonstram, por exemplo, que unidades

federativas com índice de desenvolvimento humano (IDH) acima da média nacional têm ambientes escolares mais violentos, segundo diferentes parâmetros. Esses dados revelam que há algo além do particular a ser investigado.

Outro tipo de proposição contra a violência na educação tem sido a construção de instrumentos legais que tipificam condutas violentas, orientam como lidar com elas e propõem formas de dissipação da agressividade por meio da instrução. No Brasil, por exemplo, desde o fim da Ditadura Militar (1964-1985), com o processo de redemocratização, vem sendo desenvolvida a percepção sobre a necessidade de se assegurar direitos constitucionais a todos os cidadãos, independentemente de suas características físicas, culturais, políticas, regionais e quaisquer outras. Uma das expressões do entendimento da necessidade de condições equitativas entre os diferentes acontece por meio da educação e das formas de inclusão nesse contexto, sobretudo de políticas afirmativas e de programas de visibilidade e de respeito à diversidade, que têm garantido acesso à educação e redução da vulnerabilidade de grupos minorizados como negros, indígenas, pessoas com deficiência, jovens e adultos que não concluíram seus estudos em idade escolar, assim como na redução de preconceitos e de outras formas de violências em contexto escolar (Oliva, 2009; Crochík, 2011; Nascimento, 2013; Esquinsani, Dametto, 2020; Silva, Melchiades, Santos, 2020).

São importantes e necessárias propostas de emancipação pela educação e discussão sobre elementos culturais, como a Lei n.º 10.639/03, que altera a LDB 9394/96, ao introduzir a obrigatoriedade e história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica (Brasil, 2003); a Lei n.º 12.288/10 – Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010); a Lei n.º 12.711/12 – Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Brasil, 2012). Formulações institucionais como essas evidenciam avanços em direção a uma sociedade equitativa e diversa, em que o direito de vida digna de todos é posto em evidência.

Apesar do impacto positivo dessas e de outras políticas afirmativas, bem como da ampliação do campo de percepção sobre os direitos de minorias, os ganhos da luta são limitados e sua legitimidade é constantemente posta em xeque por figuras da política institucional e por segmentos da população em geral. Por mais que, nos últimos anos, tenhamos vivido na educação uma virada ao encontro das necessidades de ampliação de visibilidade, do reconhecimento e da participação social de grupos marginalizados culturalmente, os aparatos legais têm sido insuficientes para romper com o esquema geral da sociedade que legitima o apagamento da diferença, capturada como objeto da destrutividade de um conjunto de valores e de normas (Moura *et al.*, 2020; Silva, Costa, Sousa, 2020).

Especificamente em relação ao *bullying*, sabemos que no México, por exemplo, na esteira de uma sucessão de medidas para a promoção de segurança social, desde 2012, existe na Cidade do México a *Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal*, conhecida popularmente como *Ley Antibullying* (Granados, Ramíres, Tomasini, 2020). Na Argentina foi instituída em 2013 a *Ley n.º 26.892, Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*, conhecida neste país, tal como no México, de lei *antibullying* (Ferber, 2020). Sem dúvida, essas medidas legais expressam marcos importantes no combate à violência e no respeito aos direitos humanos, todavia, isoladamente, são insuficientes para acabar com as práticas apreensíveis como o *bullying*. O mesmo pode ser notado no Brasil em relação à Lei n.º 13.185 de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática [*Bullying*] (Brasil, 2015) e segue sendo uma lei pouco conhecida e insuficientemente debatida e aplicada¹.

Diante de tal situação verificada no Brasil e em outros países, chegamos a uma constatação similar à que nos referimos acima sobre a perspectiva de amparo financeiro: é evidente a necessidade de definição de instrumentos legais para a afirmação de direitos humanos, para a tipificação e para o combate a formas de violência, porém não se pode ter a expectativa de que essas ações bastam para garantir condições de vida plena e digna a todos. Parece-nos axial que a não totalização dos projetos emancipatórios de educação, em que a formação possa ser vivenciada como uma experiência engrandecedora e livre de perseguições de tantos tipos, deve-se à ausência do combate às condições de produção social da exclusão, da marginalização e da disseminação de métodos agressivos de relação social.

Como expõe Adorno (2019; 1995; 2020), há simultaneamente componentes sociais e psicológicos de consolidação de formas de degradação humana nas sociedades contemporâneas, sendo os componentes psicológicos comumente sobrevalorizados, recortados discursivamente como maneira de individualizar o problema da violência ao comportamento do violento, ou seja, traços psicológicos seriam os causadores da violência expressa em escolas. Entretanto, partindo das mesmas considerações de Adorno (2019; 1995; 2020), observa-se que são atributos sociais, de ordem econômica, tecnológica e cultural, que conformam a prevalência

¹ O mesmo pode ser dito sobre a recém sancionada Lei n.º 14.811, de 12 de janeiro de 2024, que, dentre outras medidas com o fito de incremento da proteção a crianças e adolescentes, tipifica como crimes as práticas de *bullying* e de *cyberbullying*. Não nos parece produtivo (e cidadão) o ato de criminalizar condutas sem que o incremento do aparato jurídico seja acompanhado por um concomitante alargamento no conhecimento público sobre o tema – o que não tem sido feito. Os efeitos dessa medida terão de ser acompanhados ao longo dos próximos anos. Para consultar a lei: <https://legis.senado.leg.br/norma/38157392/publicacao/38158500>.

de atributos psicológicos específicos que tornam diferentes formas de violência caminhos para se realizar no mundo.

Nessa perspectiva, compreende-se que não são alguns sujeitos específicos da educação que, por serem como que patologicamente agressivos, fazem o problema da violência na educação. Também não são sujeitos particularmente pobres os responsáveis pela totalidade dos fenômenos violentos, tampouco o são os adolescentes com vínculos emocionais frágeis, os que têm pais agressivos ou omissos, ou ainda os que consomem alguma substância psicoativa ou os *gamers*. Essa visão de individualização da destrutividade compartimentaliza um problema amplo e rico em nuances, com emergência tanto em elementos ontológicos e psíquicos quanto em elementos histórico-sociais, e reproduz em si mesmo uma dinâmica violenta, de ocultação e recalçamento, prevalente na sociedade administrada da atualidade. Se alguns, dentre todos, tornam-se especialmente agressivos, cabe aos responsáveis pela educação refletir sobre as características das relações típicas da sociedade que tensiona e requalifica uma parcela da agressividade inerente a todos, legitimando materialmente essa destruição como forma de existência e de afirmação, ainda que discursivamente a combata.

A violência é multifacetada, e, por vezes, as abordagens usuais para a questão produzem um discurso de uniformidade sobre esse fenômeno mediante uma apreensão parcial. Não pretendemos aqui apontar uma causa única e exclusiva, uma explicação completa sobre a violência em ambientes escolares; pretendemos, isto sim, refletir sobre elementos, a partir do que sugerem a Psicanálise e a Teoria Crítica, geralmente encobertos nas relações humanas e, assim, enriquecer as discussões acerca da violência com questões sobre as vidas psíquica e social.

Com essas reflexões, atribui-se à educação uma certa centralidade: se a cultura representa o conjunto mais amplo das produções humanas para a mediação entre o sujeito e a realidade e entre os próprios sujeitos, a formação traduz o processo de apreensão subjetiva desses elementos e de suas dinâmicas de interação (Adorno, 1996). A educação, de maneira geral, promove a formação e, portanto, participa da constituição de caracteres psicológicos e subjetivos mediante a internalização de elementos culturais. A educação como projeto histórico da sociedade, formalizado e institucionalizado, em relação à emergência e à replicação de formas de violência, abre um caminho de dupla investigação: de uma parte, é necessário estudar o arcabouço cultural a partir do qual o ensino formal é concebido, e compreender por que a violência é marca constante no tecido social de determinada cultura. De outra parte, é preciso refletir sobre quais elementos psicológicos são suscitados, valorizados ou ignorados e rejeitados pela formação que se consolida com esse esquema cultural.

A indagação que motiva a realização deste trabalho é a seguinte: o que nos leva a justificar as violências cometidas uns contra os outros e contra nós mesmos sob o revestimento de normalidade? Como é possível que lidemos, de forma banal e coberta de naturalidade, neste momento histórico, após tantos acontecimentos que reafirmam a destrutividade patente dos modelos civilizatórios hegemônicos, com níveis de violência que sustentam esses modelos? Segundo perspectivas teóricas de mais de um campo do conhecimento, historicamente, todo movimento humano carrega esse elemento de destrutividade que se encontra fora dos radares, a menos quando tratamos de situações de violência expressa. Pouco o percebemos; pessoas que vivem em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, que não passaram recentemente por um evento violento específico de qualquer tipo, provavelmente entendem que vivemos de forma relativamente pacífica. Pode ser que sofrimentos sejam elencados como adoecimentos físicos e psíquicos ou sofrimentos relacionados a laços sociais, mas a chance de serem reconhecidos como expressões de agressividade e de destrutividade é reduzida. Com isso, não estamos afirmando que episódios de violência evidente sejam escassos ou irrelevantes, mas que são muitas as vias pelas quais a agressividade e a destrutividade humanas alcançam concretude no mundo.

Mas, se a agressividade é pouco abordada fora das discussões sobre violência direta, por que faríamos a defesa da utilização desse conceito para além da sua aplicação usual? Como nossas compreensões sobre diferentes eventos de violência e as possibilidades de enfrentá-los e de superá-los podem ser enriquecidas quando enfatizamos aspectos de agressividade não evidentes das relações? Não corremos o risco de, ao tratarmos da violência que reside virtualmente em “tudo”, terminarmos com um conceito que “nada” seja em específico e pouco agregue ao conhecimento formalizado das ciências e dos demais saberes?

Acreditamos que os ganhos sobrepõem-se aos riscos, tanto em relação à integridade das teorias que utilizamos para a sustentação desse ponto, quanto aos resultados práticos de uma abordagem de problemas que leve em consideração a dimensão de agressividade presente nas interações humanas. Quando nos referimos a teorias, referimo-nos à Psicanálise e à Teoria Crítica da Sociedade, cujos aspectos fulcrais desses campos para a compreensão de nosso problema serão tratados adiante; quanto às práticas e aos seus resultados, em vez de intervenções clínicas com pessoas excepcionalmente agressivas, falamos das atitudes e dos contextos cotidianos categorizados no campo da normalidade, mas que não deixam de ser amenizados a partir da apreensão voluntariamente consciente de que há modos pelos quais somos agressivos ou sustentamos agressões, mesmo quando não desejamos sê-lo. Não se trata de amenizar situações, mas, sobretudo, de identificar e rebaixar barreiras pessoais e culturais

que obstam o desenvolvimento emancipatório humano. É a partir desse propósito, do compromisso com a emancipação e com a expansão das potencialidades humanas, que adentramos o campo em que nossas reflexões desenrolam-se: a Educação.

Nossa indagação inicial, em gravitação em torno da Educação como grande área, leva-nos a pensar sobre o compromisso da educação formal em relação às questões de agressividade e de destrutividade. Como manifestações diretas de violência, como brigas e episódios de *bullying*, dentre outras, são coibidas (muitas vezes, também com o uso de outros tipos de violência)? O que tem sido feito em relação às formas sutis e indiretas de rebaixamento do outro e de si mesmo? E, principalmente, como o desvelar – ou a ocultação – dos possíveis componentes destrutivos dos modelos de vida hegemônicos e dos modelos almejados pela educação afeta a formação escolar?

Em defesa da interface entre Psicanálise e Educação

A interface entre Educação e Psicanálise está documentada desde Freud e de colaboradores desse campo, no começo do século XX. Anna Freud, August Aichhorn e Siegfried Bernfeld, psicanalistas de diferentes contextos e com interesses nem sempre semelhantes, por exemplo, têm voltado suas atividades à educação. Mesmo no Brasil, o campo compartilhado entre essa teoria e a educação escolar tem sido explorado desde a década de 1920 por médicos higienistas, como Porto Carrero, que teve a obra *O caráter do escolar segundo a psicanálise* publicada em 1928, e Arthur Ramos, cujas obras *Educação e psicanálise* e *A criança-problema: higiene mental na escola primária*, respectivamente, publicadas em 1934 e em 1939, ainda que a atividade desses autores possa ser criticada atualmente (Bianco, 2020, p. 46). Boa parte dos trabalhos desses e de outros autores que, ao longo das décadas do século XX, lançaram sobre os processos educativos a apreensão psicanalítica, fizeram-no com perspectivas centradas em aspectos do desenvolvimento infantil e da caracterologia dos sujeitos da educação, enfaticamente com viés nosográfico. Essa é uma crítica que pode ser dirigida a uma significativa parcela das correntes principais em Psicologia e a suas incursões no campo da Educação, sobretudo em relação a aplicações de técnicas psicométricas, práticas de agenciamento do comportamento e de segregação de indivíduos, que se somam grandemente com a construção contemporânea de patologização e de medicalização da infância.

Por outro lado, sobretudo a partir da década de 1960, com a difusão de perspectivas mais críticas em relação à Psicologia e à Psicanálise, há um incremento correspondente de criticidade quanto às possibilidades de intervenção de profissionais dessas áreas na Educação.

A defesa pela ampliação do acesso de grupos marginalizados à escolarização formal e a requalificação do processo educativo para que se tornasse saudável, promotor de satisfação pessoal e de construção de vínculos e desenvolvimento emancipador, também foi encampada por psicólogos de diversas áreas e por psicanalistas, mesmo que não em uníssono. Os conhecimentos próprios do campo psicológico são desejáveis à Educação não apenas no sentido analítico, ou seja, quanto ao que se pode compreender a respeito dos sujeitos da educação ou quanto à terapêutica envolvida no trabalho psicológico, de suavização de tensões pessoais e grupais. É nessa perspectiva, especificamente a partir da Psicanálise, que pretendemos conduzir nossas reflexões.

Os artifícios conceituais psicanalíticos, por mais que recorrentemente decantem de compreensões exclusivamente do isolamento – por vezes etéreo, orbitante – da clínica individual, mantêm ressonância profunda e constante com variadas dinâmicas e camadas do além-Um, isto é, as esferas que situam o humano na realidade histórica a que pertence toda a humanidade. Esse além-Um é, na realidade, tão mais próprio de uma postura psicanalítica implicada com a demanda quanto creem, por vezes, os críticos a essa teoria de que seja o lugar monádico, limitado e aseado do sujeito cartesiano, que se imagina que a Psicanálise contemporânea assuma. Freud esteve interessado na investigação da mônada subjetiva, e somente através de seu interesse no indivíduo é que pôde tecer compreensões sobre a sociedade. À medida que essa perspectiva se desenvolveu ao longo dos quase 100 anos desde a morte de Freud, não foram poucos os aportes que solidificaram marcos incontornáveis nas relações entre os sujeitos e as características de seus laços sociais, elementos que serão desenvolvidos neste texto, muito além da compreensão do patológico e seus sintomas.

Parte desses aportes, essenciais para uma revitalização da aplicabilidade dos conhecimentos psicanalíticos no campo das relações entre Eu e Outro na Educação, vêm de autores que se inserem na tradição sociológica e filosófica da Escola de Frankfurt, como Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, pensadores que não têm um compromisso específico com a Psicanálise, mas que reconhecem nela – como em muitas outras áreas do conhecimento – elementos para o desvelamento das contradições, para a crítica e para a construção de caminhos alternativos. Dos vários escritos desses e de outros autores que assumem a perspectiva de uma Teoria Crítica da Sociedade, depreendemos fundamentalmente a seguinte questão: para a superação do que se reconhece como barbárie no mundo, da desumanidade de processos sociais, do embrutecimento dos sentidos e da frieza da razão e dos indivíduos, é preciso que o próprio conhecimento, que sustenta essas dinâmicas, procure ir além de si mesmo, para o reencontro com o que lhe é intrínseco, o não-saber, ou sua

parcela de irracionalidade. Esse processo de complementação do saber que se move demanda a descompartimentalização de saberes dados como distantes uns dos outros e a desconstrução de amarras que restringem conceitos a circunstâncias estritas, como se o fenômeno, na condição de parcela, perdesse sua conexão com o todo do qual é depreendido.

Sobretudo em defesa desse último aspecto, isto é, da interconexão entre elementos que *constelam* os sentidos das nossas produções do real, é que argumentamos pela atualidade e pela necessidade de se vincular um olhar psicanalítico à Educação. Porque, se há o que possa ser dito dessa perspectiva psicológica sobre a agressividade (e realmente não é pouco o que se produz em Psicanálise sobre o tema, desde Freud), é igualmente certo que essas descrições não podem ser apartadas dos contextos singulares em que ocorrem. E a singularidade da educação formal é reverberante: a produção do real-social na sociedade contemporânea demanda o domínio de práticas e saberes subjetivados, ou seja, tornados atributos da razão pessoal de cada indivíduo, a partir e pela formação escolar. Se pretendemos endereçar a questão da destrutividade banal dos modos de vida atual, é imperativo que revisemos elementos dessa instituição, exercitando a capacidade de tomá-la de forma transversal, em vez de parcial, na busca de ligar os elementos particulares, da vida individual, àqueles gerais, da vida coletiva.

Por mais que se possa parecer, essa não é a tarefa de traçar novos vínculos entre parcelas apartadas da vida, e corresponde a um giro em relação à razão analítica que separa os termos da realidade, esmaecendo o sentido da experiência no mundo. Com isso, queremos dizer, como é afirmado pela Psicanálise desde Freud, que psicologia individual e coletiva são uma só. Esse exercício de identificação dos elementos da universalidade das questões humanas que não podem ser decompostas sem prejuízos para uma práxis transformadora é o compromisso que reforça a necessidade de enriquecimento mútuo entre Psicanálise e Educação, para além das aplicações metodológicas, conceituais e politicamente aliadas da patologização, da objetificação (de saberes e pessoas), do reducionismo teórico e do descuido quanto às particularidades próprias de cada um desses dois campos (Pereira, 2020).

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho buscam enfatizar o quanto o problema da violência em contextos educacionais traz à tona uma contradição importante: a educação é certamente necessária como forma de aculturação, tanto para o enriquecimento de possibilidades materiais e imateriais, como para a emancipação individual e coletiva. Mesmo que contenha o potencial para a superação das condições do real imediato, pode, porém, limitar os indivíduos a certos esquemas culturais e fazer com que se tornem estranhos a si mesmos e aos outros, solapando a capacidade de autocrítica da cultura em favor de uma acomodação aos

seus termos gerais. A formação que se consolida é projetada para a acomodação a uma sociedade altamente capitalizada, digitalizada e inconstante, em que o rebaixamento humano é admitido como meio para os fins de acúmulo de riqueza, de status e de poder.

A cultura é entendida pela Psicanálise desde Freud como um campo de tensões até o momento irreconciliáveis: por um lado, oferece continência e interdição contra condutas destrutivas que tornariam impossível a vida em comunidade, além das condições para realizações gregárias e para a sublimação; por outro lado, é entendida como fonte de mal-estar individual e da experiência de sujeição e apequenamento individual, de onde emergem formas de sofrimento e de adoecimento (Freud, 2018b). De acordo com a visão filogenética de Freud sobre o desenvolvimento humano, dir-se-ia que a cultura é a forma resultante preferencial, acumulada e consolidada por uma sucessão longuíssima de gerações, garantidora da sobrevivência humana e das vias para a superação coletiva da condição original de carência e fragilidade em relação ao mundo. Isto é, na perspectiva de Freud (2018b), a cultura é entendida também como um desdobramento da história natural humana que, no entanto, tem por característica a repressão de elementos da natureza humana – nomeadamente agressividade e sexualidade – para a consecução da meta coletiva de sobrevivência da espécie.

Nessa figuração, Freud (2018b) entende fenômenos de violência de massas, como, por exemplo, a guerra, como sendo produtos inevitáveis do acúmulo de pulsão resultante da pressão crescente da cultura para a contenção da sexualidade humana plena – que contempla a destrutividade e aspira à maximização de formas e objetos. Essas características conduzem a um ponto nodal para a visão psicanalítica das formas de sujeição e ataque entre os sujeitos: além da parcela de agressividade, de desejo de anulação, a violência se expressa pelo desejo de dominação, marcado intimamente por traços de prazer e de gozo. Sobretudo a partir da conceituação do par sadismo-masiquismo, em Psicanálise, compreende-se que a agressividade não é exclusivamente do campo do sofrimento e do que é destrutivo; ela está composta por elementos de satisfação que se subordinam à pulsão erótica, do ponto de vista tanto de quem agride quanto de quem é agredido, em distintos níveis e situações, e faz parte do arranjo de normalidade das relações humanas da sociedade em que vivemos.

À guisa de introdução, pretendemos pontuar como a agressividade e a sexualidade são compreendidas da perspectiva psicanalítica como parcelas constitutivas do fenômeno humano *per se*. Observamos, ainda, que outros autores estão de acordo com esse posicionamento pela Psicanálise, mas também por vias completamente originais. Horkheimer e Adorno (2006) assimilam a compreensão freudiana de cultura e acrescentam nuances sobre a tensão entre cultura e natureza, para que o mal-estar não seja apenas identificado, mas, principalmente, que

possamos nos opor a ele. Esses autores tomam o rastro das descrições de Freud e sobrepõem à visão do médico austríaco elementos próprios de uma leitura filosófica e sociológica inserida numa tradição histórico-materialista, de matriz hegeliana e marxiana. Horkheimer e Adorno (2006), bem como Benjamin (2011) e Marcuse (1973; 1978; 2011), entendem as contemporâneas violências individual e social não como um simples desdobramento da história natural humana, mas como desdobramentos da história civilizatória específica que temos trilhado.

O que se tem chamado de progresso – as aquisições culturais, tecnológicas, científicas e de demais tipos que diferenciam o humano de sua condição de identidade com a natureza e de desamparo em relação a ela – é, para esses autores críticos, a história do controle e da sujeição humana, que se coloca acima da promessa civilizatória de emancipação. Não caberia, então, compreender a emergência de fenômenos violentos como expressões aberrantes de indivíduos particularmente propensos à destrutividade auto ou heterodirigida, mas sim como consequência inevitável do modo de sociabilidade vigente, que sobrepõe formas de controle e acomodação a formas de criação e emancipação. Žižek (2014, p.17) apreende de forma sintética a questão da violência mais geral da sociedade que se encobre sob as vestes de normalidade e se fundamenta no mote do progresso civilizatório, discernindo uma violência subjetiva de outra, objetiva. Nas palavras do autor:

Os sinais mais evidentes de violência que nos vêm à mente são atos de crime e terror, confrontos civis, conflitos internacionais. Mas devemos aprender a dar um passo para trás, a desembaraçar-nos do engodo fascinante desta violência ‘subjetiva’ diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável. Precisamos ser capazes de perceber os contornos dos cenários que engendram essas explosões. O passo para trás nos permite identificar uma violência que subjaz aos nossos próprios esforços que visam combater a violência e promover a tolerância (Žižek, 2014, p. 17).

Este comentário expressa em grande medida o movimento que pretendemos no presente trabalho: diante das descrições sobre os fenômenos de violência escolar, intentamos refletir sobre a violência que subjaz anteriormente às manifestações subjetivas nesse contexto, além das agressões que indicam quem são os agressivos e quem não os são. Entendemos que esse movimento é fundamental para a definição e o enfrentamento da destrutividade que atravessa os ambientes escolares, assumindo que a cadeia de reprodução de violência não se inicia em crianças ou adolescentes que cometem *bullying*, mas nas estruturas de relações sociais, nos pactos de sociabilidade, nas definições de papéis e, sobretudo, nos atributos de humanidade promovidos e negados na cultura e na civilização atuais.

Acreditamos que uma via propositiva de superação das violências entre os sujeitos da educação requer que, paralelamente, sejam questionadas a constituição psíquica dos indivíduos e a constituição social que legitima a atual formação escolar, para além de análises individualizantes. A responsabilidade formativa tem papel fundamental na compreensão desses fenômenos: os valores, os ideais, os objetivos, as hierarquias, as escalas, as fantasias, os fetiches, as interdições, os tabus, os não-ditos, enfim, os elementos culturais que se materializam no mundo mediante o modo específico de fazer social são expressos na forma como os indivíduos interagem consigo mesmos, com os outros e com a dimensão de produções humanas em sentido amplo. Esses elementos constituem-se no humano com a socialização, isto é – retomando a asserção de Adorno (1996) –, a partir da formação, que é a assimilação subjetiva dos símbolos, dos significados e dos modos culturais estabelecidos ao longo da história.

Portanto, aquilo a que se deve voltar a coragem de enfrentamento e o desejo de transformação daqueles que se preocupam com a questão de manifestações de violência em ambientes formativos é a situação geral de nossa sociedade e o modo como as formações hegemonicamente empregadas confirmam e colaboram com a continuidade desse estado. Não conseguiremos agir adequadamente em relação à violência em ambientes escolares, enquanto, desde a educação infantil, as formas de combatê-la não tornarem conscientes os valores e os objetivos culturais e civilizatórios que orientam a formação.

1.1.Objetivos gerais

Um dos objetivos deste trabalho é refletir sobre a violência em contextos de formação escolar como manifestação da violência social. Tal reflexão, mais geral, visa à compreensão e a proposições para a superação de violências em ambientes de educação formal, em termos de relações de agressão, de agressividade e de destrutividade, identificando elementos que rebaixam e que engrandecem a experiência humana. Considera-se que, além da intervenção direta contra a integridade e o bem-estar do outro ou de si mesmo, a violência se manifesta sob a forma de valores, de códigos e de condutas que corroboram a perpetuação de arranjos individuais e sociais não emancipados e irrefletidos. A Teoria Crítica da Sociedade e a Psicanálise guiarão, conjuntamente, a análise quanto aos aspectos sociológicos e psicológicos, sem que jamais sejam considerados independentes, ou seja, enfatiza-se a leitura de integralidade entre as dimensões individual e social.

O segundo objetivo geral consiste em refletir sobre maneiras de se aproximar de uma educação emancipadora, ou seja, de uma formação que explicita os fundamentos da sociedade na qual é pensada, de modo a ir além dessas condições.

1.1.1. Objetivos específicos

A partir da leitura e da interpretação de autores nesses dois campos do saber, os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) expor e analisar à luz da Teoria Crítica da Sociedade e da Psicanálise os fenômenos de violência em contextos de educação formal, bem como seus efeitos na formação;
- b) definir os marcadores históricos, sociais e psíquicos que possibilitam a agressividade auto e heterodirigida;
- c) tratar das consequências desses padrões de violência nas esferas coletiva e individual;
- d) refletir sobre possibilidades de oposição e de superação de relações violentas por meio da educação escolar, visando à formação para a emancipação.

1.2. Metodologia

Neste trabalho, de caráter teórico-conceitual, faz-se uma revisão teórica (Luna, 1997), por meio de leitura, exposição e interpretação de textos das duas teorias principais que orientam a reflexão: a Psicanálise e a Teoria Crítica da Sociedade. Do campo psicanalítico, tomam-se textos de Sigmund Freud (1856-1939) em que se discutem a agressividade, a destrutividade, o prazer-desprazer e a relação entre indivíduo e sociedade. São analisadas obras de outros teóricos de tradição psicanalítica, na medida em que possibilitam aportes e ressignificações de conceitos formulados por Freud. Também são levados em consideração escritos de profissionais e pesquisadores do campo da Psicanálise que, especificamente, dissertam sobre os conceitos de ‘agressividade’, ‘pulsão de morte’ e ‘sodomismo’, bem como sobre questões caras à educação e aos ambientes educativos.

Do campo da Teoria Crítica da Sociedade, tomamos como base textos de Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969) e Herbert Marcuse (1898-1979),

autores que no contexto da Escola de Frankfurt² são os que mais enfaticamente tratam as questões da violência social e subjetiva e que se propõem a indicar caminhos de emancipação por meio da formação. Outros autores que figuram o movimento intelectual da Escola de Frankfurt, ou que estão a ela ligados por vias indiretas, são tomados sobretudo com o interesse de atualização e de movimentação da Teoria Crítica da Sociedade, em relação a seus objetos ao longo dos anos.

2. SOBRE AGRESSÃO, AGRESSIVIDADE E DESTRUTIVIDADE

2.1. Considerações sobre os significados dos termos

O estudo da história e das transformações sociais no seu decurso revela a constância de conflitos ao longo de praticamente todos os períodos da humanidade, com evidências dessa asserção desde o Período Neolítico, passando pela Antiguidade e pela Idade Média (Roymans, Fernández-Götz, 2017; Nirenberg, 2015) até os dias atuais, pela violência cotidiana a que todas as pessoas estão potencialmente sujeitas. Evidentemente, não só de conflitos é feita a história; mas, mesmo em momentos de relativa paz perene, algum nível de conflito é sustentado. A diferença entre crenças, etnias, valores, tradições, religiões, modos de organização e estratificação social tem sido crítica na história para a mobilização de agressividade voltada ao outro. A diversidade de formas humanas não é em si mesmo algo que precisa ser evocativo de destruição, e vários ganhos materiais e imateriais, para além do aspecto da dominação, foram possíveis pelo encontro de pessoas vindas de contextos diversos e a construção do novo que se permite nessa cena.

² Movimento filosófico alemão centrado no Instituto para a Pesquisa Social da cidade de Frankfurt, fundado em 1923. Alguns pensadores ligados (cada um à sua maneira) a esse movimento são: Max Horkheimer, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Leo Lowenthal, Jürgen Habermas, dentre outros. O caráter distintivo dessa escola do pensamento é a crítica a pensamentos e a práticas descritos como tradicionais, e o esforço pela elaboração da Teoria Crítica da Sociedade. O modelo epistemológico que propõem assimila elementos rejeitados ou ignorados pelas correntes de pensamento hegemônicas até a metade do século XX, sendo que parte dos principais aportes teóricos para a constituição do pensamento crítico desses autores vêm do Marxismo, do ponto de vista econômico e social, e da Psicanálise, quanto ao estudo dos indivíduos e da desrazão própria da ciência e das filosofias pragmáticas, além de outros autores cruciais para o desenvolvimento da filosofia e na sociologia ocidentais, tais como Kant, Nietzsche, Weber, dentre outros. As análises dos autores abarcam áreas do pensamento, como estética, teologia, filosofia, política, economia e cultura popular. Matos (2001) e Wiggershaus (2002) proporcionam aprofundamentos históricos e conceituais sobre a Escola de Frankfurt.

No entanto, esse aspecto – da dominação e do rebaixamento do diferente – tem sido central na estruturação do que é a política, a economia, a cultura e a subjetividade ao longo da história (Marcuse, 1978). Se, no passado, os conflitos foram tantos que se torna difícil lembrá-los um a um, por ora, há que serem listados os conflitos presentes (que se desenrolam de forma contínua desde os conflitos do passado) na experiência brasileira (e global, de maneira geral): violência contra grupos religiosos minoritários, contra povos tradicionais, contra populações pretas e não heteronormativas, contra pessoas em situação de rua, do campo, além de perseguição política e de sucessivos ataques em estabelecimentos de educação, para citar alguns. Diante desse quadro, mostra-se oportuno compreender o que é a destrutividade que uns dirigem contra outros (e também contra si mesmos), e por que esse é um dos elementos centrais na história humana.

Assim, iniciamos a exposição do que se considera como destrutivo na experiência humana, cuja compreensão e encaminhamento na educação evoca uma distinção importante: por um lado, há a destruição consolidada como efeito concreto no mundo – as agressões; por outro lado, há a violência em sua dimensão psicológica e cultural, denominada de destrutividade ou agressividade psicológica ou social, a depender da sua escala. Para evitar confusões e preservar e amplificar a potência semântica de cada termo, é necessário que se tornem compreensíveis as diferenças entre cada uma dessas palavras.

No Dicionário Houaiss da língua portuguesa (Houaiss, Villar, 2009, p. 71), encontramos as seguintes definições:

agressão *s.f.* (1699) ato ou efeito de agredir **1** ataque à integridade física ou moral de alguém **2** ato de hostilidade, de provocação **3** ETO intimidação de um animal pelo outro, não associada à predação **4** JUR ataque das forças militares de um Estado contra outro sem declaração de guerra **5** PSIC predisposição destrutiva em relação a si mesmo ou a outrem ◆ **a. atual** JUR aquela que ocorre de um quando se inicia a ação ofensiva a que o agredido não pôde fugir • **não a.** POL. circunstância de ou empenho em abster-se de tomar a iniciativa de hostilidades (ger. um país), seja por princípio, seja por estratégia política ● ETIM lat. *aggressio,ōnis* 'agressão, acometimento, ataque' ● SIN/VAR ver sinonímia de ataque e surra ● ANT ver antonímia de *ataque*.

[...]

agressividade *s.f.* **1** qualidade, caráter ou condição de agressivo **2** disposição para agredir e/ou para provocar **3** espírito empreendedor; energia, atividade, combatividade **4** PSICN segundo Sigmund Freud (1856-1939), conjunto de tendências presente em todos os indivíduos, que se manifesta em comportamentos reais ou fantasiosos que objetivam prejudicar, destruir ou humilhar o outro **5** PSICN na teoria da psicanalista austríaca Melanie Klein (1882-1960), força que promove uma radical desorganização e fragmentação

da psique 6 PSICOP forma de desequilíbrio que se caracteriza por uma constante hostilidade diante de outrem O ETIM *agressivo + -i-+-dade*.

E mais adiante (Houaiss, Villar, 2009, p. 672), encontra-se a definição:

destrutividade *s.f.* **1** qualidade de quem ou do que é destrutivo; tendência de destruir <a d. dos hunos> <a d. de uma doutrina racista> **2** capacidade ou poder de destruir; teor de destruição <a d. de um explosivo> **3** PSICOP tendência de expressar agressividade, p.ex., partindo objetos, anulando esforços etc. ● ETIM *destrutivo + -i-+-dade*, sob infl. do ing. *destructivity* como t. de medicina ● ANT construtividade.

Por mais que o verbete “agressão” tenha sido descrito como *ato*, ou seja, como ação concreta no mundo, há, sob o aspecto psicológico, uma coincidência ou confusão entre esse termo e o termo “agressividade”, no que tange à compreensão de ambos como (pre)disposição destrutiva contra si mesmo ou outrem. Essa segunda palavra, no dicionário consultado, está manifesta como *qualidade, caráter* ou *disposição*. O fato de no próprio dicionário haver menção a dois importantes teóricos³ da Psicanálise não nos passa despercebido: parece haver uma derivação do uso corrente atual a partir do que este campo do estudo psicológico propôs quanto ao fenômeno, em que se destaca sobretudo a conotação disruptiva, por mais que esteja expresso que, na acepção de Freud, trata-se de um elemento “presente em todos os indivíduos”. A terceira definição de “agressividade”, a imagem do “espírito empreendedor”, parece-nos de igual modo importante de ser abordada, sobretudo se refletirmos sobre o que Horkheimer e Adorno (2006) destacam sobre o movimento civilizatório e a figura mitificada do indivíduo da era burguesa: é necessário esse quê de agressividade, de “combatividade” para ser capaz de empreender sua energia. O dicionário não se ocupa do quê deve ser combatido e para quê a energia deve ser empregada, mas o predicado desse sujeito empreendedor aparece nas análises dos frankfurtianos, quando localizam que o movimento destrutivo intrínseco à Razão direciona-se ao apagamento da diferença e ao controle da natureza.

³ Melanie Klein foi uma autora influente da Psicanálise pós-freudiana, figura-chave na história da Psicanálise inglesa e mundial. Suas teorizações mais importantes buscam uma descrição dinâmica do psiquismo estruturalmente menos rígido que aquele das definições de Freud, expressa, sobretudo, na substituição das fases sexuais de Freud pela noção de posições, e por uma compreensão dos afetos posicionados no desenvolvimento infantil e nos fenômenos psicopatológicos. Ela desenvolve elaborações importantes a partir do conceito de pulsão de morte; em suas construções sobre laços afetivos que partem da concepção original freudiana, reposiciona a principal conflitiva em Freud – Morte e Eros – em termos de inveja e gratidão, par que nomeia uma de suas obras (Klein, 1974) e trabalhado em outros de seus trabalhos (Klein, 1978). Apesar da incontestável relevância teórica dessa autora, os seus trabalhos não serão analisados como serão os de Freud e de outros autores do campo psicanalítico, mas agrega sentido à complexidade do tema trabalhado. Sobre a interface entre Psicanálise kleiniana e educação, conferir o trabalho de Almeida (2018).

Quanto ao verbete “destrutividade”, parece mais uma vez existir uma ambiguidade ou sobreposição de sentidos entre disposições psicológicas e ações. Ainda que haja referência a uma definição a partir da psicopatologia, aqui não encontramos referência à Psicanálise, tampouco a ideia de que destrutividade é um atributo humano básico. O elemento mais importante, talvez, que destaca a diferença sutil entre esse e os dois verbetes anteriores é a alusão ao seu antônimo, ou seja, o par destrutividade-constitutividade. Mais uma vez, é importante admitir que, assim expresso, há um elemento na obra de Horkheimer e Adorno (2006) que engloba o par destrutividade-constitutividade no movimento geral da história. Com base nesses autores, diremos que a destrutividade alça a esse significado, que é social, a partir da percepção de que sua produção só é possível uma vez que tenha sido negada a natureza inicial da humanidade. Se agressão e agressividade são termos que remetem a um lócus instintual, destrutividade é melhor compreendido quando contrastado com sua contraparte, que é efeito do desenvolvimento histórico que retém como promessa a supressão das formas pelas quais os humanos são sujeitos às agressões e à agressividade indistinta da natureza. Se destrutividade é, dessa forma, capacidade de expressão da agressividade, entendemos que só há diferença semântica entre uma e outra quando levamos em conta que a condição para a destruição é haver algo já construído. Nesse sentido, a destrutividade da dialética da Razão não é cega, como a agressividade do homem-animal; o que se toma por objeto da ruína são aqueles mesmos elementos que alçam ao patamar de sociedade a existência humana e diferenciam-na do horror original de pertencimento à natureza. A destrutividade resguarda uma intencionalidade de aplacamento contra a própria civilização.

De um ponto de vista teórico, há sentido em localizar a destrutividade como a agressividade que retorna sobre a cultura, como contraparte constitutiva do progresso, o que está fundamentado em Marcuse (1978). O argumento do autor, tomado a partir de Freud (2018b), é que há vias pelas quais a agressividade se expressa na estruturação social, correspondente ao avanço e à proporção da sociedade em questão, a partir da dialética entre as tendências de Eros e Morte. Se há necessidade de cada vez mais permitir a Eros a consecução de sua meta – que haja sempre *mais* sociedade –, será necessário um rebaixamento correspondente da pressão por satisfação das demandas de Tânatos. A destrutividade, nesse caso, além de todas as formas diretas de violência física, é expressão de dominação, de controle, de subjugo e de espoliação a que os humanos sujeitam uns aos outros e a si mesmos e que, como objetivo último, endereça mais do que a simples anulação do indivíduo, visando à ruína da cultura como resultado geral dos processos repressivos aos quais nos encontramos sujeitos.

Assim, em concordância com Lagache (1960), diferenciaremos “agressão” e “agressividade”, sendo a primeira a expressão real e concreta de violência contra si ou contra outrem; já a segunda, a disposição pulsional, ou posição psicológica a partir da qual se torna possível tomar a si próprio ou o Outro como objeto de destruição. Ao enfatizar uma nuance e afastando-nos da definição do psicanalista francês, acrescentamos que “destrutividade”, por sua vez, localiza os significados de agressão e de agressividade diante do movimento geral da humanidade, que é a diferenciação a partir da natureza, e está teoricamente mais próximo ao que Marcuse (1978) compreende como destruição. Ou seja, destrutividade não é o aplacamento puro de qualquer objeto como desdobramento imediato de uma ação no mundo ou de uma pulsão, mas se refere à inversão reflexiva do movimento civilizatória contra si próprio, de forma mediada por seus produtos, em que se destrói, além de corpos, precisamente a cultura, aquilo que tensiona e que diferencia o fenômeno humano e confere seu caráter eminentemente social e único. Agressão, agressividade e destrutividade, desse modo, podem ser encontradas tanto na esfera do indivíduo, sob a forma de condutas e de disposições psicológicas, quanto na coletividade social, não somente sob a forma de ações grupais ou movimentos de massa, mas também como valores e outros elementos culturais, dentre os quais, a própria linguagem.

Horkheimer (2015), comentando sobre a estrutura intrinsecamente contraditória da contemporânea racionalidade capitalista – a razão instrumental –, em que as mais avançadas condições para a produção de dignidade humana e para a emancipação social coexistem com um estado de desumanização geral, argumenta que a linguagem reflete esse estado de ambiguidade. A razão nasce e consolida-se como forma de arranjo do real resultante da ânsia humana pelo controle da natureza e da fantasia de sua (re)conquista administrada. Enfatizar a necessidade de precisão na colocação de termos, como feito acima, não redundaria na hipostasia que Horkheimer (2015), Horkheimer e Adorno (2006) e Adorno (2001) criticam quando tratam da relação entre conceito e objeto na estrutura do saber filosófico e científico. Retomamos, na realidade, a tarefa fundamental dos sistemas de arranjo linguístico, como são a filosofia e a ciência: a necessidade de autocrítica. Marcuse (2011) aponta como na filosofia ocidental, de modo geral, há um componente que glorifica, tende ou, ao menos, confere o status de necessidade à morte. Se há, como o autor propõe, algo na composição mais geral do saber que aponta como necessárias a destruição e a morte em mais de um aspecto, é imperativo depreender as nuances desse movimento em suas expressões terminológicas, que são também instrumentos de dominação para os sistemas de saber.

Numa civilização repressiva, a própria morte torna-se um instrumento de repressão. Quer a morte seja temida como uma constante ameaça ou

glorificada como supremo sacrifício ou, ainda, aceita como uma fatalidade, a educação para o consentimento da morte introduz um elemento de abdicação na vida, desde o princípio abdicação e submissão. Sufoca os esforços utópicos. Os poderes vigentes revestem-se de uma profunda afinidade com a morte; a morte é um símbolo de escravidão, de derrota. A Teologia e a Filosofia concorrem hoje entre si na celebração da morte como uma categoria existencial: pervertendo um fato biológico para torná-lo uma essência ontológica, concedem suas bênçãos transcendentais à culpa da humanidade que ambas ajudam a perpetuar; assim atraíam a promessa de utopia (Marcuse, 1978, p. 203-204).

Propor, desse modo, o cuidado quanto à precisão de termos que descrevem de diferentes maneiras algo que se toma de forma confusa no uso corrente, é contribuir para que a Razão encontre-se com sua irracionalidade nos pontos em que o rigor da correspondência entre fenômeno e conceito cede espaço para a necessidade de dominação.

Se é correto que o conceito deve exprimir não apenas o significado do objeto localizado no espaço-tempo, mas também o curso de suas transformações, é preciso pôr em suspensão os sentidos correntes dos termos aqui utilizados e tratar não apenas dos fenômenos como se eles pudessem ser plenamente expressos simples e puramente pelas palavras que a eles designamos, mas também da posição da Razão que lança luz sobre o que quer que sejam seus significados. Nesse aspecto, reiteramos a defesa do uso do campo semântico psicanalítico neste trabalho, uma vez que a Psicanálise como *práxis* orienta-se pelo esforço de ir além do encerramento dos fenômenos às palavras, buscando compreender a condição humana justamente onde o sistema que atribui nomes e valores aos fenômenos deixa de ver a si próprio. No caso da Razão em geral, trata-se de trazer à tona os elementos de irracionalidade que fundamentam o saber como forma de dominação. No caso da formação em específico, abordar as características que tornam o fenômeno contrário à sua Ideia motriz: isto é, como a formação humana carrega e está lastreada em práticas destrutivas, de desumanização, que, ao invés de elevarem a condição humana por meio da Razão, afundam-na nas trevas do seu próprio domínio cego.

Passamos, assim, à tarefa de apontar o caminho genealógico da violência na sociedade a partir dos conceitos da Psicanálise, de modo a subsidiar a compreensão ulterior de como esses elementos estão expressos na educação, dimensão interior à sociedade, e como, na formação humana, podemos identificá-los e agir para superá-los.

2.2. Agressividade e destrutividade em Freud

Apoiamo-nos em estudos de Sigmund Freud (1856-1939) para derivar os conceitos necessários à compreensão dos fenômenos de agressões em ambientes educacionais e de agressividade psíquica e social, ainda que não inteiramente assumamos os posicionamentos desse autor. Nossa decisão teórica ampara-se na ideia de que toda forma de agressividade que se dirige contra o Outro e potencialmente concretiza-se como agressão tem raiz em uma porção de agressividade própria do aparelho psíquico. Dos atributos, tendências e conflitos da vida psíquica individual emerge a necessidade de que uma certa quantidade variável de energia vital seja aplicada no mundo de forma destruidora. Isso não significa dizer que os fenômenos de violência são exclusivamente produtos de determinações psicológicas. Seguimos a leitura de Adorno (1995; 2019; 2020), para quem as constituições psíquicas típicas do fascismo não são expressões individuais de sujeitos particularmente tendentes ao sadomasoquismo. Ao mesmo tempo, o autor destaca que na formação da massa fascista há componentes genuinamente psicológicos em jogo, fato que se confirma com o estudo da personalidade autoritária (Adorno, 2019).

Embora nossa compreensão não se restrinja ao fascismo como forma social particular de agressividade, tomamos a perspectiva de Adorno (2019) como válida. Nesta seção nossa atenção recai sobre quais seriam esses componentes genuinamente psicológicos na manifestação de agressividade e de agressão interpessoal a partir de conceitos-chave da Psicanálise, acreditando que é somente a partir de Freud que outros autores psicanalíticos foram capazes de refletir sobre o problema da agressividade humana, quer seja para concordar, quer seja para divergir do autor.

A teoria psicanalítica é composta de diversos conceitos interdependentes. Isto é, quando assumimos como trabalho a definição e a identificação no real de alguns desses artifícios teóricos recortados, corre-se o risco de simplificação da teoria e de empobrecimento do seu potencial explicativo e transformador. Os conceitos selecionados para iniciarmos o debate sobre agressividade e agressão são os de “pulsão de morte”, de “sadomasoquismo” e a definição própria em Freud de “agressividade”, que, como sugerido acima, demandam a apresentação de outros conceitos. A consideração que nos leva a essa seleção é que os fenômenos importantes para a educação em que há a manifestação de algum nível de violência concentram elementos da dinâmica libidinal, conforme definida pela Psicanálise, isto é, está no campo de relações de prazer-desprazer. A manifestação de agressões físicas e de outros tipos não está meramente atrelada a questões reflexas, tampouco de simples transmissão ou atravessamento de movimentos mais gerais de destrutividade. Ela responde, também, a necessidades específicas no que tange à evitação de certos desprazeres e à aquisição de prazeres

na cultura, tendo papel estruturante na vida psíquica de todos os sujeitos na trama de relações sociais.

A mobilização de agressividade como forma de interação consigo próprio e com o Outro não é fortuita. Ela exprime padrões de uma dada sociedade, sejam os de afirmação e valorização, sejam os de negação e de tabu, uma vez que toda constituição subjetiva é resultante do processo de apreensão do Real por meio da cultura. De uma parte, então, é importante pontuar como a agressividade psíquica e a agressividade social podem assumir um caráter positivo em certa composição social, e, de outra parte, compreender em que medida a agressividade recai no campo do reprimido. Destaca-se, assim, algo que não se restringe ao conceito de agressividade: existe entre esses conceitos e os fenômenos que lhes conferem sua materialidade correspondente um profundo campo de relações contraditórias, dialéticas. Tanto as estruturas sociais quanto as estruturas psíquicas para a sustentação da barbárie, no sentido atribuído pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade, são produtos da sequência de eventos que confirmam e destroem sucessiva e incessantemente suas próprias bases históricas, bem como as da sociedade, de maneira geral.

2.2.1. Da agressividade difusa à destrutividade social

Quanto ao aspecto desenvolvido no item anterior, de que há formas culturalmente valorizadas para a agressividade, destacamos o que Freud (2018b; 2018d; 2012), tratando do interjogo entre coletividade e subjetividade, analisa sobre a formação de grupos, especificamente de grupos religiosos e de outros centrados na figura de um líder, como exércitos. A identidade comum que emerge nesses contextos está investida de elementos pulsionais a não serem menosprezados, dentre os quais figuram a agressividade auto ou heterodirigida como elemento coesiva do grupo. Dito isto, é oportuno expor o primeiro dos conceitos acessórios para tratar da agressividade propriamente em contextos de formação de grupos. Esse primeiro aspecto conceitual para as compreensões em Psicanálise sobre os fenômenos de massa é a da identificação (Laplanche, Pontalis, 1991, p. 226).

Falar na formação de uma identidade comum, nesse caso, refere-se ao movimento de desinvestir do próprio Eu a libido e realocá-la na representação de um objeto, podendo ser o grupo como uma massa homogênea, ou então seu líder, como aquele que professa verdades. Segundo uma descrição simplificada, dir-se-ia que a formação de um grupo, transitório ou

estável temporariamente, ocorre quando características suficientemente próximas entre os indivíduos superam a barreira do narcisismo individual e permitem o compartilhamento de um ideal comum. Surge um prazer de pertencimento, havendo o incremento dos sentimentos de potência do indivíduo, por mais que ele possa estar particularmente menos investido de poder; estar no grupo permite mais.

Enquanto perdura a formação de massa, ou até onde ela se estende, os indivíduos toleram suas diferenças no interior do grupo, suportam a especificidade do Outro, igualam-se a ele e não sentem repulsa por ele. Segundo as concepções teóricas assumidas neste trabalho, tal limitação do narcisismo pode ser produzida pela ligação libidinal a outras pessoas. O amor a si encontra limite apenas no amor ao outro, amor aos objetos (Freud, 2018d, p. 44). O laço que se estabelece na identidade grupal adquire caráter próprio como narcisismo coletivo na medida em que os sujeitos conseguem, por meio de dinâmicas transferenciais, remontar um estado de indiferenciação, o narcisismo primário freudiano, desenvolvido por Freud (2018b), ao discutir sobre o sentimento oceânico suscitado pela religiosidade.

Mas, como mencionamos acima, nem só de amor são pautadas as relações segundo a Psicanálise, sendo perene em qualquer circunstância o complementar a Eros desvelado por Freud, a pulsão de morte. Sobre esse elemento na formação de grupos, vale ressaltar que, para além do afeto gregário que os indivíduos sentem pela identificação uns com os outros no interior grupal, forma-se uma disposição peculiar para o ataque contra indivíduos de fora do grupo. Essa hostilidade por um diferente, de fora do grupo, desenrola um papel coesivo para os iguais do grupo, segundo Freud (2018b). Crochík (2011, p. 35) exprime da seguinte forma como essa característica entra em cena no caso do preconceito contra pessoas dissidentes da normatividade:

Um indivíduo diferente põe em questão a própria constituição pessoal do preconceituoso. Se o conceito de narcisismo está presente em todas as formas de preconceito, nessa, ele se exprime como ‘narcisismo das pequenas diferenças’. *Sigmund Freud (1986) [Mal-estar na civilização] enuncia isso da seguinte forma: somente com um inimigo comum, um grupo se une estabelecendo suas identificações. Um alvo em comum pode canalizar a hostilidade de vários indivíduos que se identificam entre si justamente por esta hostilidade. Uma criança imigrante pode ser estranha para seus colegas se estes não tiverem alguns elementos que reconheçam nessa criança para se identificar. Os alunos regulares podem não se relacionar com um aluno com deficiência intelectual, ou até hostilizá-lo, se esse não apresentar elementos para identificação (grifo nosso).*

O preconceito e a intolerância em geral seriam expressões da comunidade de ditos iguais de hostilidade narcísica contra minorias que representam sua diferença. A diferença do outro, quando não são desenvolvidas maneiras construtivas e não destrutivas de contato com a alteridade, é considerada uma ameaça para a coesão da comunidade dos iguais, e uma lembrança de que também essa comunidade tem limites, um evocativo da morte. O posicionamento da destrutividade como um filtro preferencial nas relações com o outro justifica-se por demandas psicológicas mal integradas e mal elaboradas, e realiza-se mediante mecanismos diversos. Crochík (2011) fala a respeito do mecanismo de idealização positiva (em relação ao ideal do grupo) e negativa (em relação às figuras do fora do grupo), uma espécie de deformação na apreensão dos objetos para justificar as posições dos iguais contra os diferentes. Nesse sentido, são supervalorizadas as características da comunidade, enquanto as dos não integrados são desprezadas.

Assim, a capacidade de formação identitária em um grupo, metabolizada pelo mecanismo de identificação, desenrola-se, de uma parte, como movimento de positivação e de internalização de atributos valorizados da cultura em questão; de outra parte, como negação dos atributos remetentes ao risco de destruição do grupo e subsequente exteriorização, ou projeção, sobre o outro. Ainda que agressividade e agressão sejam mais facilmente localizáveis de acordo com esse segundo padrão, contra o outro – no ataque de uma comunidade nacional a determinado grupo étnico considerado “invasor” ou “ilegítimo”, por exemplo –, sob o aspecto de positivação, isto é, dos atributos valorizados e estimulados no interior da comunidade, existe também uma parcela de agressividade dedicada especialmente aos iguais. Se seguirmos genealogicamente o caminho de aculturação humana, segundo a tradição freudiana, deparamo-nos com uma hipótese de profundo significado social: Freud identifica já na constituição pré-histórica da humanidade os modos pelos quais a agressividade psíquica e a social seriam intensificadas, na etapa histórica, como elementos coesivos constituintes (Freud, 2012).

Esse ponto pede pela descrição do percurso da pré-história à história segundo Freud, componente de sua obra frequentemente descrito como mitologia antropológica (Freud, 2012; Assoun, 1983; Winograd, 2007). Mitologia porque, de fato, nem todas as considerações do autor são baseadas em evidências arqueológicas; e antropológica porque discorre sobre condições hipotetizadas para a consolidação de aquisições culturais no curso evolutivo da espécie humana. A análise de Freud é movida pela ideia de que existe uma correspondência entre a consolidação do psiquismo e as bases orgânicas da espécie, de modo que parte da

constituição social e individual resulta da reedição, ou recapitulação, de atributos da biologia humana ao longo das sucessivas gerações que resultam no humano moderno (Assoun 1983; Bolens, 2001; Pavani, Honda, 2018). Dentre os aspectos que transacionaram, segundo Freud, do pólo bioevolutivo para o pólo cultural, está a própria capacidade de formação de agrupamentos humanos. Segundo o autor, apenas a experiência repetida ao longo da evolução de desamparo completo em relação à natureza e do incremento da capacidade de enfrentamento contra essa vulnerabilidade proporcionada pelo grupo foi capaz de consolidar a passagem de um mero instinto gregário ao estado de organização societária. Isto é, a cultura como fenômeno de inserção histórica da humanidade é mais do que o desdobramento de uma certa amabilidade natural do ser-humano. Ela se consolida principalmente como via preferencial de enfrentamento contra a destrutividade irrestrita e indômita do mundo natural, por meio da organização dos atributos da espécie, inclusive da agressividade humana.

O diagnóstico de Freud (2018b) sobre o processo de grupalização é a relação entre Eros e Morte, entre as tendências gregárias, amorosas e coesivas e as tendências destrutivas, disruptivas e individualistas. Na mediação entre movimentos pulsionais e ações tão contrastantes, sobressai como fator coesivo no grupo a ordem baseada na proporção do que cada um é capaz de expressar em termos desses movimentos, ou seja, em medidas de força e, nesse contexto, o mais forte dentre todos. Freud afirma que, no começo da humanidade, este indivíduo que se alça como “Pai da Horda” é como o *Übermensch* nietzschiano (2018d, p. 67), o que, guardando a distância própria entre cada um dos conceitos (Perelson, 2010), procura demonstrar como, para Freud, havia um humano acima ou fora de qualquer lei, um indivíduo para o qual não haviam proibições. Na realidade, mais do que não estar submetido a interdições, o papel do Pai da Horda está além, e situa os parâmetros para as proibições, os tabus, contra os outros integrantes do grupo, o que sustenta a ordem protetiva da coletividade (Freud, 2018d), como na necessidade de exogamia, isto é, que os filhos do Pai buscassem outras fêmeas que não aquelas do próprio grupo.

No decorrer de sucessivas experiências de diferentes grupos com a figura e com a ordem do Pai Primevo, torna-se inevitável, com o crescimento dos grupos humanos e o aumento das redes proto-sociais, que o controle baseado em um único indivíduo fosse posto em questão. Segue-se, na mitologia freudiana, a etapa de formação de conluios entre os filhos do grupo submetidos à força do Pai, com o intuito de depô-lo à base da violência coletivizada, dissipando seu poder e, ao mesmo tempo, incorporando-o como norma e como exceção. Freud supõe que

esse ato inaugura sentimentos com uma carga ambivalente irreconciliável: por um lado, liberta-se o grupo da imposição tirânica de um único indivíduo, que representava a castração de todos os outros; por outro lado, lança sobre os sujeitos equalizados do grupo a responsabilidade por seus próprios destinos individual e coletivo, por seu desamparo e por sua pequenez em relação ao todo. Por mais implacável que pudesse ser, aquele indivíduo violentamente irrestrito representava perante à fragilidade constitutiva de cada um a esperança de proteção, de suprimento de necessidades básicas e de afeto (Freud, 2012).

Para evitar que outro membro buscasse ocupar o lugar do líder de outrora, os Irmãos teriam abdicado ao direito potencial de um deles se alçar, pelo emprego da força, acima das proibições gerais, e acordam que o estatuto do acordo social ou da Lei é prevalente à força de qualquer um individualmente. O Pai, morto como substância, revive como fantasma, como deidade, espírito antigo a partir do qual se confere legitimidade ao conjunto de normas grupais. Ademais, sobrevive como lembrança e remorso, registro inesquecível da renúncia à proteção que lançou o humano em sua marcha cultural: o registro do assassinato do Pai retorna incessantemente como culpa, pelo componente de traição contra o elemento essencial do agrupamento primitivo, e porque, a partir disso, os humanos tiveram de se arranjar em um balanço constante entre medidas de forças e proibições (Freud, 2012; Freud, 2018b).

Na hipótese de Freud, em termos de dinâmica pulsional, o que se transporta do natural ao humano é, sobretudo, esse esquema baseado em forças, segundo o qual a unidade humana é insignificante, em relação às outras forças. O agrupamento humano elabora a situação trazendo à unidade pertencimento e equilíbrio de forças de enfrentamento por meio de fatores quantitativos e qualitativos – os humanos, juntos, são *mais* em termos numéricos, culturais, tecnológicos e pulsionais. A contraparte desse incremento na potência coletiva é a submissão da potência individual. Parte da energia pulsional que outrora seria empregada no embate direto de forma não filtrada para que o humano pré-histórico garantisse suas necessidades – a luta por comida, por abrigo e por reprodução – é impedida de ser expressa como agressão, ou seja, como violência concreta contra os iguais do grupo.

Isso não significa, porém, que este elemento constitutivo e correspondente, a agressividade como potência, tenha desaparecido. Na realidade, na descrição de Freud (2018b), o caminho civilizatório tem sido uma escala crescente de mal-estar, que se produz, em parte, com o aplacamento humano contra sua própria natureza. O que antes poderiam ser sexualidade e agressividade – Eros e Tânatos –, de maneira irrestrita e incontida em definições em prol da

coletividade abstrata dos humanos sob uma mesma condição, tornam-se objetos da administração pelas palavras (a cultura, em oposição a uma ideia de humano pré-linguístico). A amorosidade, que poderia levar à endogamia e ao incesto, e a agressividade, que poderia converter-se em violência concreta contra um dos pares do grupo, são sujeitos aos novos designios da progressiva aculturação humana, sofrendo deformações de seus objetivos primevos.

A maneira com que Freud deriva a agressividade individual como diferenciação psíquica e resposta à agressividade do todo está baseada na continuidade da vida orgânica sob a forma específica da cultura. Para o autor, a agressividade social, portanto, histórica, remete a um estágio de conflitos violentos anteriores à consolidação da cultura por excelência, na pré-história. Esse modo de descrever as questões da cultura por vezes confere à crítica ao sistema de Freud o argumento de que a perspectiva do autor é limitada, porque organicista e acultural, o que, além de resultar em um suposto beco teleológico em sua teoria (o fim acertado pelo incremento de destrutividade biologicamente determinado), legitimaria como normalidade o estado geral de barbárie que tem predominado na história recente, sob o pretexto de que há, fundamentalmente, uma pulsão de morte incontornável. Ocorre, porém, que a morte e seus análogos sob a forma de agressão transpõem a dimensão estritamente biológica e colocam-se como valores de ordem basal para a cultura, seja como realização, seja como ameaça. Marcuse (2011, p. 128) defende que, em todo caso que:

Society's use of death and its attitude toward death seem to strengthen the hypothesis concerning the historical character of the death instinct.

*Both fear of death and its repression in the acceptance of death as sanctioned necessity enter as cohesive factors into the organization of society. The natural fact of death becomes a social institution. No domination is complete without the threat of death and the recognized right to dispense death-death by legal verdict, in war, by starvation. And no domination is complete unless death, thus institutionalized, is recognized as more than natural necessity and brute fact, namely, as **justified** and as **justification** [grifos do autor]⁴.*

⁴ Tradução livre dos autores: "O uso da sociedade da morte e sua atitude em relação a ela parece fortalecer a hipótese quanto ao caráter histórico da pulsão de morte.

Tanto o medo da morte quanto sua repressão na aceitação da morte como uma necessidade sancionada atuam como fatores coesivos na organização da sociedade. O fato natural da morte torna-se uma instituição social. Nenhuma forma de dominação está completa sem a ameaça de morte e o direito reconhecido de distribuir a morte – morte por veredito legal, na guerra, pela fome. E nenhuma forma de dominação está completa a menos que a morte, assim institucionalizada, seja reconhecida como algo mais que mera necessidade natural e fato concreto, nomeadamente, como *justificada* e *justificativa*".

Enfatiza-se que, mais do que aludir a um estado anterior à história, a proposição freudiana descreve, em termos estruturais do psiquismo do gênero (que é a mesma do indivíduo, para Freud), o que a sociedade tem assumido como prática e aquilo que da história transforma-se, por deslocamentos, em natural, ou pré-estabelecido em relação ao acontecimento societário: a passagem da violência agressiva para a violência destrutiva, isto é, a conversão da agressividade puramente violenta em destrutividade como ato de regressividade social.

Todo gesto violento, a partir do momento em que a socialização torna-se a via de mediação imperativa entre os sentidos e a realidade, conserva um grau de atentado contra a organização total na qual emerge o impulso violento. Quer dizer, não se trata apenas de agredir fisicamente o Outro, mas também de expressar por esse ato a contestação e a sobreposição em relação tanto à estrutura social quanto ao seu estatuto normativo, que coíbe agressões. Quem agride, mais do que destruir um equivalente, professa sua repulsa pelo sistema de laços sociais e desafia a moral civilizada, demonstrando que o impedimento contra a agressão é inútil. É certo que há diferenças em relação à meta agressiva, e que há situações, como define Benjamin (2011), de violência pura, ou seja, em que há agressividade, e até mesmo agressão, mas sem que se constitua como (socialmente) destrutiva. Há contextos em que a agressividade é construtiva, quando da violência que encerra o ciclo de violência iniciado pela instauração do Direito como coerção, expressa como violência divina ou violência revolucionária.

Tomando a descrição freudiana a partir do prisma de Benjamin (2011) sobre a instauração do Direito e o funcionamento dos fluxos de violência social, conjuntamente ao plano teórico oferecido por Marcuse (1978; 2011), chegamos a uma confluência de descrições e a uma distensão sobre a crítica à leitura freudiana do fundo pulsional da agressividade cultural. Agressividade e agressões são experiências presentes já na pré-história humana. A fragilidade geral da condição humana, que invariavelmente perece, e a força imperiosa dos agentes da natureza, consolidam a experiência pré-cultural do humano. A cultura, como resultado da longa sucessão de gerações humanas organizando-se em grupos para o suprimento de suas necessidades, que se incrementa com o tempo como acúmulo de símbolos, de técnicas, de valores e de outros variados produtos civilizatórios, é uma resposta à deriva contra os elementos naturais, dentre os quais a própria morte. O natural, nesse caso, também compreende a morte e a capacidade de ela ser produzida na experiência humana, pelo fato de que morreremos todos, nós e os Outros, e que o Eu e o Outro são igualmente capazes de induzir ou acelerar a

morte, contra si mesmos ou contra terceiros. A cultura, o caminho de oposição e superação dessas e de outras limitações naturais, não consegue, no entanto, desvincular-se de seu lastro natural. Seja porque, como aponta Marcuse (2011), a morte translada de atributo natural para necessidade ontológica na constituição do saber filosófico, seja porque, como aponta Benjamin (2011), o próprio ato de fundação do Direito como forma de combate à brutalidade anterior, ilimitada, é violento e perpetua por meio das instituições a própria violência como controle.

Podemos desdobrar esses apontamentos da mitologia antropológica de Freud, ainda que, em sua própria concepção, os objetivos dessa teorização fossem fazer reincidir sobre a cultura e o indivíduo atributos estabelecidos na evolução biológica da espécie. Marcuse (1978) faz essa tomada de perspectiva sobre o quanto, por mais que em Freud a base sobre a qual a Psicanálise estrutura-se como projeto e seus objetivos sejam cientificistas, os próprios conhecimentos desse campo traem um suposto impulso simplificador e dominador próprio das ciências e revela atributos não assumidos presentes nela própria.

Dentre os elementos psicológicos presentes na expressão de agressividade, mais especificamente da passagem da agressividade à destrutividade, destacamos o elemento da identificação grupal, que tanto anula a agressividade do campo das interações humanas, como mobiliza-a, dando-lhe sentido coesivo. O indivíduo no grupo precisa operar contrariamente à sua tendência reativa original do narcisismo primário: renúncias, concessões e repressões. O sentido das renúncias é o de abrir mão dos objetos sexuais e da meta pulsional de satisfação irrestrita, tal como elas poderiam ser em estado de natureza plena ou como é no Inconsciente, amoral e fonte de fantasias. As concessões são no sentido da abdicação da libido e da transferência, no pacto social, de algumas esferas de ação ao campo do Outro, como nos acordos que sustentam os papéis de autoridade de uma dada sociedade ou pela exclusividade do uso da força por parte do Estado, por exemplo. O terceiro elemento, da repressão, dispõe do que não fecha na descrição dos dois anteriores: para haver renúncia pulsional ou se operar concessões em relação aos meios e aos objetos possíveis à pulsão, deve-se ter em conta o fato de que o quantitativo pulsional, a *pressão* [*Drang*], não reduz diante disso, tampouco altera-se a fonte [*Quelle*], o processo corporal que resulta na pulsão e nos seus representantes anímicos (Freud, 2014; Garcia-Roza, 2008).

Há processos pelos quais a pulsão passa que a deformam e minimizam a tensão resultante da interdição da pulsão de seus alvos e objetos originais, como a sublimação. Ocorre, porém, que boa parte dos afetos originais e as representações mais diretas da pulsão estão

afastados da consciência pelo mecanismo de recalçamento. O reprimido é um elemento que corresponde à pulsão em seu aspecto puro, anterior à deformação que o Eu sujeita o conteúdo anímico para conformá-lo ao princípio de realidade. O conteúdo latente da pulsão reprimida recai na esfera do faltante na dinâmica psíquica, o que produz frustração. Os objetos possíveis tomados pelo desejo como expressão à pulsão não são suficientes para corresponder à falta original que o interdito cultural inaugura, o que implica um corte profundo nas possibilidades de satisfação, que se torna uma meta impossível. O prazer, em Freud, aspira à supressão da necessidade, ou da falta original, que desencadeia o processo do desejo como busca de aplacamento do desprazer e da situação de necessidade. Essa meta é assumida pela pulsão de morte na perspectiva de prazer como um retorno a um ponto de nulidade paradoxal, de anulação das tensões que sustentam a vida – e o próprio desejar como movimento desencadeado por tensões entre psiquismo e realidade – como fenômeno diferenciado da matéria inorgânica, o que faz da tendência retroativa da pulsão de morte um complementar à tendência da pulsão de vida descrita pelo Princípio de Nirvana, o prazer irrestrito (Freud, 2011; Green, 1988). O fato de esse momento nunca ser desfrutado, porque implica o próprio fim da vida, senão por aproximações de diferentes graus, leva Lacan (2017b) a propor a noção substitutiva de gozo no lugar de prazer, que remete esse fato e dá ênfase ao intento destrutivo próprio do momento de sua fruição; não há representação possível para a pulsão em sua plenitude, e o sujeito nunca está, em vida, em condições de verdadeiramente posicionar-se no centro do prazer, que em sua plena extensão aspira à renúncia do sentir.

A falta, em Lacan, representa grande parte do edifício de sua concepção de psiquismo, tendo papel realmente estruturante. Na construção do Eu como camada intersticial entre a realidade e o psiquismo, Lacan (2017c) propõe como atuante a dinâmica do estádio do espelho. A noção fundamental é que o Eu só adquire a capacidade própria de autorreconhecimento e de consecução da missão de intermediar realidade e Inconsciente pela interação e reconhecimento do Outro como modelo. O processo de aculturação e o ingresso na linguagem acontecem como consequência da percepção e da incorporação dos tratos humanos a partir do Outro, que para a criança expressa o padrão das relações em que a necessidade se torna demanda, e o regime da satisfação uma tensa equação entre a presença constante de um terceiro além do Eu, o aparelho psíquico, a linguagem e o Real. Esse processo pelo qual a criança torna-se um ser social, da palavra e do gozo, é movido pelo mecanismo de identificação. Nesse sentido, a identificação no estádio do espelho, que conforma as bases estruturais do desenvolvimento do psiquismo, é um processo de positivação pela negação; o sujeito só forma a si próprio a partir da percepção

do que o Outro é. Isto significa dizer, para conceber realidade própria e modular as formas de relação consigo mesmo e com o mundo, que a criança primeiro acessa esse campo de pertencimento onde o Outro *é*, enquanto ela ainda não é. O gozo identificatório e, a partir daí, todo gozo, contém internamente o movimento de anulação, do sujeito que se destaca de si mesmo.

É essa captação pela *imago* da forma humana, mais do que uma *Einfühlung* [Empatia] cuja ausência tudo vem demonstrar na primeira infância, que domina, entre os seis meses e os dois anos e meio, toda a dialética do comportamento da criança na presença de seu semelhante. Durante todo esse período, registram-se as reações emocionais e os testemunhos articulados de um transitivismo normal. A criança que bate diz que bateram nela, a que vê cair, chora. Do mesmo modo, é numa identificação com o outro que ela vive toda a gama das reações de imponência e ostentação, cuja ambivalência estrutural suas condutas revelam com evidência, escravo identificado com o déspota, ator com o espectador, seduzido com o sedutor.

Há nisso uma espécie de encruzilhada estrutural onde devemos acomodar nosso pensamento, para compreender a natureza da agressividade no homem e sua relação com o formalismo de seu eu e de seus objetos. Essa relação erótica, em que o indivíduo humano se fixa numa imagem que o aliena em si mesmo, eis aí a energia e a forma donde se origina a organização passional que ele irá chamar de seu *eu* (Lacan, 2017a, p. 116, grifos do autor).

O que se pode acrescentar nesse momento sobre as definições de Lacan é que: de uma parte, o autor situa, à semelhança de Freud (2012; 2018d), na socialização identificatória os elementos tanto de afirmação do sujeito quanto de sua negação. Tratando sobre esses últimos, o caminho que leva Freud à compreensão da destrutividade manifesta nos agrupamentos é aquele que desponta na biologia pré-histórica, enquanto, para Lacan (2017a; Lacan, 2017b), a agressividade só pode ser descrita no humano como reação e desdobramento do Eu ao campo a que é iniciado pelo Outro, ou seja, como trato cultural. Em ambos os casos, o indivíduo é formado segundo um esquema dialético de contradições, em que sua dimensão íntima expressa e depende de elementos que não podem ser comportados na experiência individual, o que segue como um paradoxo para a prática psicanalítica que se volta para o sujeito uno.

A partir daqui, é preciso tratar da noção de pulsão para a Psicanálise que, até aqui, não foi localizada precisamente no arcabouço psicanalítico.

2.2.2. A pulsão de morte e sua relação com objetos

Nesta seção serão desenvolvidos os conceitos de pulsão e de pulsão de morte, a partir das obras *Pulsão e seus destinos*⁵ (Freud, 2014) e *Além do princípio de prazer* (Freud, 2011a), bem como o conceito de projeção com base na obra *Notas psicanalíticas de um caso de paranoia*⁶ (Freud, 2018c). O objetivo é compreender o derivado tanático pulsional e como o outro pode ser tomado como objeto para a consecução de suas metas.

Na seção anterior, procuramos refletir sobre o papel do mecanismo de identificação nas relações em que há agressividade dirigida contra um outro, a partir da definição da comunidade dos iguais. Tecemos o argumento de que a definição de si-mesmo torna-se possível a partir dos contextos de interações socioculturais, e que o pertencimento grupal, ainda que apenas num nível ideacional – isto é, mesmo que os indivíduos estejam de fato à deriva, sem vínculos coesos de reciprocidade, na sociedade de massas –, é elemento-chave para a formação do contraste entre Eu e Outro, por mais que, neste contexto, trata-se mais de um Eu deformado ou pseudoformado do que o Eu classicamente investigado por Freud.

Mencionamos acima o papel do mecanismo psíquico de identificação. Outro importante mecanismo a ser compreendido é a projeção (Laplanche, Pontalis, 1991, p. 374), que descreve o processo segundo o qual se deslocam do Eu um ou mais traços considerados intoleráveis, que são então depositados sobre um objeto exterior, pessoa, coisa, ideia ou grupo. Uma das razões que propiciam a formação projetiva é a demanda narcísica de que se conserve a imagem de ideal do Eu preservada daquilo que o próprio Super-Eu censura no indivíduo. A projeção, apesar de ser um mecanismo simples da vida psíquica cotidiana, pode assumir graus patológicos, como no caso da paranoia (Freud, 2018c), em que um objeto externo é dotado de uma tal hostilidade a ponto de se tornar uma ameaça a ser constante e violentamente evitada ou combatida, o que muitas vezes sujeita o próprio indivíduo e outras pessoas a comportamentos arriscados.

Tratando-se de fenômenos sociais, os exemplos em que se pode identificar o mecanismo de projeção – e não raro, sua forma paranoica – não são poucos. Na relação entre grupos, a projeção está intimamente ligada à construção de estereótipos daqueles que não pertencem ao grupo referido. Na experiência cotidiana ou quando analisamos a história de sujeição de populações minoritárias, como negros, povos indígenas, pessoas não heteronormativas, dentre outras, rapidamente nos deparamos com justificativas para a

⁵ Obra publicada em 1915.

⁶ Obra publicada em 1911.

perseguição contra elas baseadas em desumanização e na construção de estereótipos, sem que a própria desumanidade dos culturalmente majoritários, que produzem essas perseguições, seja desvelada. Adorno (2001b, p. 95), comentando sobre o mecanismo de projeção e sobre a frieza com que se justificam atos de perseguição, faz a seguinte descrição:

Nos anti-semitas, talvez o esquematismo social da percepção esteja configurado de tal modo que não conseguem ver os Judeus como homens. A tão ouvida afirmação de que os selvagens, os negros ou os Japoneses parecem animais, porventura macacos, contém já a chave do *pogrom*. A sua possibilidade fica já decidida no momento em que o olho de um animal mortalmente ferido dá com o homem. A obstinação com que este desvia de si esse olhar – ‘é apenas um animal’ – repete-se sem exceção nas crueldades infligidas aos homens, nas quais os executores têm continuamente de se persuadir do ‘é só um animal’, porque já nisso não podiam acreditar nem sequer no animal. Na sociedade repressiva, o próprio conceito do homem é a paródia da semelhança humana. Deve-se ao mecanismo da ‘projecção pática’ que os detentores do poder reconheçam como homens só a sua própria imagem reflectida, em vez de reflectirem o humano como o diferente.

No não reconhecimento de si mesmo na imagem dessemelhante do outro, pode-se desvelar um tipo de reconhecimento pelo negativo: a projeção não é um mecanismo de negação da exterioridade, senão um mecanismo de preenchimento dessa dimensão a partir da interioridade subjetiva. Isto é, não se trata de apagar por completo a percepção sobre o outro, mas de negar sua diferença como existência própria e tomá-lo como um derivado negado do si-mesmo, em um processo que poderia, de outro modo, ser nomeado de identificação projetiva (Laplanche, Pontalis, 1991, p. 232). No lugar de um ser com bestialidade intrínseca, o que o antissemita encontra no judeu é sua própria animalidade não elaborada e recusada. A identificação é a que parte do próprio psiquismo em direção a seus objetos. O que se nega, mais do que o que é *ex-tranhado* no próprio sujeito, é a possibilidade da diferença do outro, de que ele seja algo além do que se concebe por um Eu insuficientemente forte para lidar com o mundo exterior, estranho e incógnito.

Se deve existir Outro, o que é inevitável em qualquer situação, resguarda-se ao menos que sua existência coincida com o que é próprio do sistema subjetivo de quem concebe a experiência. Pelo positivo ou pelo negativo – por afirmação e amplificação de caracteres desejáveis, ou pelo encarnar dos atributos ruins que não se reconhece em si mesmo –, há em operação na projeção pática (relativo à *pathos* do preconceituoso, na acepção de Adorno) um vínculo que se estabelece entre agressores e vítimas de natureza pulsional. O que nos leva a considerar isso é sobretudo o fato de que a existência de um alvo cumpre função estrutural e dinâmica para aquele que o elege, atuando como justificativa para o comportamento do

agressor. Do ponto de vista estrutural, sugerimos principalmente as considerações de Adorno (2019) sobre os “tipos e síndromes” próprios dos indivíduos considerados mais conservadores, preconceituosos, autoritários e tendencialmente adeptos de ideias fascistas, assim como as reflexões de Reich (1988) sobre a estrutura e o caráter da massa fascista e de seu líder, apoiado no estudo sobre massas de Freud (2018d).

O outro ponto de vista apresentado, do aspecto dinâmico, talvez seja anterior à estruturação da personalidade, ou, ao menos, concomitante e interrelacionado com ela. Chegamos, assim, efetivamente à discussão sobre a tomada de objetos pulsionais e sobre o empenho energético praticado pelo psiquismo, amparando-nos sobretudo no texto, de 1915, *As pulsões e seus destinos* (Freud, 2014) e no complemento à teoria das pulsões pela introdução do conceito de pulsão de morte, tendo o texto *Além do princípio de prazer*, de 1920 (Freud, 2011a), como referência. Objetiva-se compreender o que é a pulsão, quais as suas variações pertinentes para a compreensão dos fenômenos de violência e como se dá o vínculo entre agressor e alvo.

O termo pulsão [*Trieb*], na teoria de Freud, diz respeito à energia própria do organismo que exerce pressão sobre o psiquismo na forma de um estímulo inescapável, que adquire representação nessa esfera, cobrindo o caminho e religando os pólos da dicotomia clássica entre corpo e mente (Freud, 2014; Iannini, 2014; Garcia-Roza, 2008). Há estímulos externos ao organismo que podem ser evitados, como, por exemplo, os estímulos visuais, que cessam de exercer excitação sobre o organismo fechando-se os olhos. Diferentemente desses estímulos advindos do mundo, Freud identifica nas excitações internas do organismo algo particular, que é a característica de não poder ser cessado ou ignorado. A pulsão originária do corpo, como processo, não reside *no* psiquismo, mas age *sobre* ele e ganha realidade anímica a partir das representações com que o aparelho psíquico procura dissipar a tensão decorrente do acúmulo pulsional. Nesse sentido, acerca da pulsão, recorreremos a Garcia-Roza (2008, p. 84-85, grifos do autor) que afirma:

[...] em primeiro lugar, que ela é externa ao psíquico, que ela não é um estímulo psíquico mas um estímulo *para* o psíquico, ou seja, algo que de fora faz uma exigência de trabalho ao aparato psíquico; em segundo lugar, que ela, sendo exterior ao aparato, não está regida pelos princípios que regulam o funcionamento desse aparato, a não ser a partir do momento em que é capturada por ele. Neste caso, teríamos que distinguir entre a pulsão ela própria e sua forma de presentificação no aparato psíquico. Finalmente, distinguir a pulsão (*Trieb*) e sua forma de presentificação no aparato (*Triebrepräsenz*) corresponde a se admitir duas regiões do campo

psicanalítico: uma, a do aparato psíquico (onde se situam os *Triebrepräsenzen*), regida pelo princípio de prazer, e outra, externa à regência do princípio, região que se situa para além do princípio de prazer e que diz respeito ao *Trieb* propriamente dito. Se identificarmos o aparato psíquico como o lugar da ordem, ordem das representações, ordem dos significantes, ordem resultante do domínio do princípio do prazer e do princípio de realidade, então as pulsões ocupariam o lugar do caos, pura dispersão de intensidades pulsionais. Claro está que essas duas regiões não podem ser pensadas como independentes uma da outra. Não há pulsão sem representação, assim como não há representação sem pulsão. Trata-se de duas categorias que se implicam embora não se confundam.

As reflexões do autor contemplam alguns aspectos fundamentais sobre as pulsões, com especial destaque ao fato de não haver coincidência entre pulsão e representantes psíquicos da pulsão. Isso deriva da constatação de que a pulsão não é propriedade do psiquismo, mas sim do corpo como totalidade em relação à esfera anímica, e que o acesso ao campo do ordenamento arranjado pelo psiquismo demanda elaboração de sua característica primária de ser caótica.

No interesse de comportar a pulsão como conceito metapsicológico em um esquema teórico integrado às observações clínicas, Freud (2014) propõe que ela seja analisada segundo os seguintes componentes: 1) pressão [*Drang*], 2) meta [*Ziel*], 3) objeto [*Objekt*] e 4) fonte [*Quelle*]. A pressão descreve o efeito primário que a pulsão exerce sobre o sistema psicológico, a excitação na forma de uma força constante que desponta o movimento em direção à satisfação da necessidade colocada por essa pressão; “[...] seu fator motor, a soma de força ou a medida da exigência de trabalho que ela representa. O caráter impelente é uma característica geral da pulsão, sua própria essência” (Freud, 2014, p. 32).

Em relação ao segundo componente, toda pulsão compartilha a mesma meta, que é a satisfação, mesmo as pulsões ditas intermediárias. Há situações em que a meta da pulsão é suspensa, inibida ou desviada, e a satisfação que se produz é parcial, como acontece em relação à atividade sublimatória, desinvestida parcialmente da meta sexual. Garcia-Roza (2008, p. 90) levanta uma questão interessante sobre a relação entre pulsão e satisfação, indagando se há, de qualquer maneira, algum tipo possível de satisfação pulsional plena, uma vez que nenhuma satisfação é capaz de fazer cessar a pressão constante exercida pela pulsão, diferentemente da interrupção que se poderia exercer sobre outros tipos de excitação orgânica, de natureza momentânea, como a fome ou o frio. Esse caminho da pesquisa faz com que nos atentemos ao corte profundo entre os registros Real e Imaginário, uma vez que, a partir do Real, não há satisfação possível senão parciais, e que no Imaginário há operações que pretendem reencenar

ou retomar a satisfação fantasiada do objeto original irremediavelmente perdido pela instauração dos princípios regentes da vida, marcada pela falta e pela necessidade. A pulsão, por sua natureza fundada no Real, não consegue superar o limite do que *é*, e, portanto, pode apenas pretender-se satisfeita mediante a mobilização de representações imagéticas, os representantes no Imaginário de uma plenitude jamais abastecida, o que talvez possa explicar a característica de movimento constante em direção a satisfações impossíveis em termos do Real.

Já o terceiro componente, o objeto, é o representante anímico que permite à pulsão sua satisfação. Por mais que o objeto possa ser algum elemento do Real, inclusive o próprio corpo do sujeito, são os fantasmas vinculados aos objetos que importam, em termos do psiquismo, como elucida Garcia-Roza (2008, p. 94): “O objeto do investimento pulsional, assim como o objeto do desejo, é uma representação e não um objeto externo no sentido de uma coisa-do-mundo”. Segundo Freud (2014, p. 33), trata-se do que “há de mais variável na pulsão, não estando originalmente a ela vinculado”, sendo que uma mesma pulsão pode passar por diferentes objetos, pela operação de deslocamentos. Nesse sentido, tal como em relação ao mecanismo de projeção, o vínculo que se estabelece entre sujeito e objeto é pulsional, na medida em que atende à meta de satisfação. Se há condutas destrutivas que se direcionam a certos objetos (destacadamente, contra pessoas), é preciso compreender qual tipo de pulsão a pressão que atinge sua satisfação exerce no rebaixamento de seu objeto, questão a ser tratada adiante neste trabalho.

O quarto e último componente, a fonte da pulsão, segundo Freud (2014), corresponde a um processo orgânico advindo de uma ou mais porções do corpo (portanto, exterior ao psiquismo como sistema de representações anímicas), que produz a tensão pulsional que acessa o psiquismo mediante representantes. Embora o estudo desse aspecto da pulsão, de acordo com Freud (2014), não pertence à Psicologia, pois suas determinações poderiam ser de natureza mecânica ou química, importa dizer que as pulsões não têm diferença qualitativa (Garcia-Roza, 2008), uma vez que todas obedecem aos princípios aqui dispostos. Essa asserção dá ênfase ao caráter energético da pulsão, ou seja, o que afeta o psiquismo é o seu elemento quantitativo, não havendo distinções na sua qualidade que surge somente quando dotada de representantes anímicos. Freud (2014, p. 34) expressa essa questão da seguinte maneira:

Devemos supor quanto às diferentes pulsões, que se originam no corporal e atuam no anímico, que elas se caracterizam também por diferentes qualidades e por isso se comportam de modo qualitativamente diferenciado na vida

anímica? Tal noção não parece se justificar, bastando apenas a mais simples suposição de que todas as pulsões são qualitativamente da mesma ordem e de que devem seu efeito apenas às magnitudes de excitação que cada uma veicula, talvez ainda a certas funções dessa quantidade.

Quanto aos tipos possíveis de pulsões, Freud (2014) pontua que poderiam ser definidas tantas quanto desejasse aquele que se dispõe a pesquisá-las. A fim de superar esse campo de arbitrariedades possíveis, o autor procura descrever as pulsões em seus termos primordiais, a partir da decomposição de seus motivos para a expressão. Assim, em um primeiro momento, encontramos na Psicanálise uma divisão entre pulsões de autoconservação (sinônimo, neste momento, de pulsões do Eu), e pulsões sexuais. As primeiras objetivam a meta de conservação individual do organismo, direcionando as atividades de nutrição e preservação do corpo, por exemplo.

Quanto à sobreposição entre os termos pulsões de autoconservação e pulsões do Eu, Garcia-Roza (2008) destaca uma nuance importante acerca da atividade e do objeto sobre os quais essas pulsões estão alocadas. O autor argumenta que a relação de sinonímia pressupõe a consideração de que as atividades do Eu operam sempre em favor do organismo individual, o que pode não necessariamente ser verdadeiro. Deveríamos encarar o emprego da expressão Eu, nesse caso, como um denotativo do objeto de investimento da pulsão, e não como fonte da atividade. Retomando a ideia de que a pulsão só pode ser acessada por meio de seus representantes psíquicos, vale lembrar que o investimento sobre o objeto Eu está atrelado ao fantasma psíquico de si mesmo, e não diretamente ao corpo real. Assim, não atende necessariamente ao objetivo de conservação do indivíduo no sentido biológico.

A respeito das pulsões sexuais, Freud (2014), inspirado em asserções próprias da Biologia, posiciona sua meta no além-indivíduo, onde o que existe a ser preservado não é o corpo unitário de um espécime, mas a existência geral da espécie e a produção de novos indivíduos. Na relação entre Eu e sexualidade, em uma primeira conceituação, Freud identifica a concomitância de duas dinâmicas não correspondentes: por um lado, pode-se compreender a sexualidade como consecução das demandas de satisfação do indivíduo, que teria, nesse caso, centralidade; por outro lado, é possível identificar o indivíduo como um elemento subsidiário à meta coletiva de preservação da vida específica, isto é, como um acessório e um meio para a continuidade da humanidade em uma perspectiva evolutiva, transgeracional.

Como síntese do que se poderia compreender como pulsões sexuais, Freud (2014, p.36, grifos do autor) propõe que:

[...] [as pulsões sexuais] são numerosas, advêm de múltiplas fontes orgânicas, agem inicialmente de forma independente umas das outras e só depois se reúnem em uma síntese mais ou menos acabada. A meta a que cada uma delas aspira é a obtenção do *prazer do órgão*; somente após terem completado a síntese é que se põem a serviço da *função reprodutiva*, pela qual se tornam geralmente reconhecíveis como pulsões sexuais. Em sua primeira manifestação, apoiam-se inicialmente nas pulsões de conservação, das quais apenas aos poucos se desligam, e seguem também na busca do objeto os caminhos indicados pelas pulsões do Eu. Uma parte delas segue por toda a vida associada às pulsões do Eu, dotando-os com componentes *libidinais*, que passam facilmente ignorados durante o funcionamento normal, surgindo de modo claro apenas a partir do adoecimento. Caracterizam-se, em grande medida, por poderem se substituir vicariamente umas pelas outras e por poderem trocar facilmente seus objetos. Devido a tais atributos, são capazes de realizações muito distantes das ações originais, orientadas a determinadas metas. (Sublimação.)

Antes de tratarmos especificamente sobre a dinâmica das pulsões sexuais, da mudança de suas tendências, seus variados objetos e (desvios de) suas metas, é importante discutir acerca da mudança na categorização pulsional operada por Freud após a introdução do conceito de narcisismo, como aponta Garcia-Roza (2008), e que se apresenta formalmente a partir da publicação da obra *Além do princípio de prazer* (Freud, 2011a), em 1920. A oposição fundamental entre tendências pulsionais, anteriormente descrita como tensão entre as pulsões de autoconservação, organizadas no e pelo Eu, e as pulsões sexuais, ligadas aos objetos externos de satisfação a essa instância psíquica, dá-se entre as pulsões de vida e as pulsões de morte, conceito inédito na literatura psicanalítica de então. O deslocamento de termos e a configuração dessa dinâmica ocorre pela compreensão de que o Eu pode ele próprio, como parcela do psiquismo, ser alvo de investimento pulsional.

O conceito de narcisismo⁷, já mencionado neste trabalho, mas até então não definido, de acordo com Laplanche e Pontalis (1991, p. 287) pode ser concebido como “[...] o amor pela imagem de si mesmo”. A asserção, embora possa soar vaga, pode ser satisfatoriamente compreendida, levando-se em consideração que se trata do investimento libidinal que parte do

⁷ Este certamente é um dos conceitos mais importantes e, ao mesmo tempo, menos univocamente definidos na teoria psicanalítica, mesmo tomando a obra de Freud em isolado, à parte dos desdobramentos conferidos pelos autores que o seguiram. Não pretendemos nos esquivar de lidar com esse termo com o cuidado apropriado, mas pontuamos que, neste momento, não nos é possível realizar um exame minucioso sobre todos os sentidos atribuíveis à noção de narcisismo. Para um aprofundamento a respeito desse conceito em Psicanálise, recomenda-se o exame das obras de Freud não citadas nesta pesquisa: *Introdução ao narcisismo*, de 1914, e *Luto e melancolia*, de 1917. Também recomenda-se a consulta a trabalhos dos seguintes autores aqui mencionados: Freud (2018c), Lacan (2017c) e Green (1988).

Eu sobre a representação que produz de si próprio. Quer dizer, não se trata de uma conservação estacionária de uma porção de libido em algum lócus interior ao Eu, mas sim do direcionamento pulsional em *direção a* um fantasma total ou parcial de si próprio, o que corresponde a um processo de libidinização por excelência. Essa definição reverte a posição que diferia pulsões sexuais, que emanariam do corpo e assumiriam a meta de satisfação mediante objetos externos ao psiquismo, e as pulsões não-sexuais de autoconservação, determinadas pela necessidade de sobrevivência do indivíduo. Nessa nova compreensão, o Eu deixa de ser entendido como senhor de suas próprias pulsões, podendo ele próprio ser objeto de libidinização.

O Eu, como instância, não perde sua função de organização dos elementos necessários para a correspondência ao princípio de realidade (sua função por excelência), tampouco perde a capacidade de, no exercício dessa organização, produzir catexia sobre determinados objetos. A consideração inaugural após a formalização do narcisismo é a admissão de que nem tudo o que se passa em relação ao Eu está sob seu domínio ou atende a uma meta de autoconservação. Futuramente, na conceituação da segunda tópica psicanalítica (a ser apresentada em 1923, na obra *O Eu e o Id*), Freud concilia a topologia do Eu à ideia de que nem tudo nessa instância está sob alcance da consciência e de acordo com o princípio de realidade. No entanto, a observação clínica e a pesquisa teórica demonstram que o Eu pode ser tomado não apenas como objeto de amor, mas também de ódio.

Em *Além do princípio de prazer* (Freud, 2011a), parte-se do questionamento sobre os sonhos de pessoas que passaram por eventos traumáticos (como no caso daqueles que sofreram algum tipo de acidente e dos veteranos da 1ª Guerra Mundial) para desvelar o mecanismo de compulsão de repetição. O problema que chama a atenção do psicanalista à época é como determinar a dinâmica que explique a revisita psicológica a uma situação que, imagina-se, o indivíduo gostaria de esquecer. No entanto, os fatos traumáticos vividos no passado não são apenas conservados acessíveis à memória, como são recorrentemente reapresentados à percepção pela estimulação pulsional que se torna acessível pela elaboração onírica, por meio de afetos e representações. Isso atenta contra o interesse da autoconservação anteriormente tomado como regra e desvirtua o propósito onírico anteriormente definido na teoria psicanalítica de que os sonhos são meios para a realização de desejos sem inibição.

O sofrimento na neurose traumática está vinculado a um estado de ansiedade [*Angst*] que seria para o indivíduo uma espécie de solução retroativa ao susto [*Schreck*] para o qual ele não estava preparado no momento do choque traumático. O fato de haver um retorno constante

do conteúdo traumático através da atividade onírica leva Freud (2011a) a considerar que, muito possivelmente, não é o princípio de prazer que descreve a dinâmica primária do organismo, como se considerava até então. Há uma ordem mais arcaica do que aquela que visa a um estado de excitação pulsional mínima (pela satisfação irrestrita e total, que dissiparia a pressão exercida pela pulsão, se pudermos de algum modo resumir o mote do princípio de prazer). A consideração de algo que subsiste no funcionamento psíquico *para além* do princípio de prazer reside, para Freud (2011a), na própria configuração da vida como diferenciação constante da matéria inanimada. A ideia da dissipação total das excitações que geram desprazer sobre o organismo levaria, em seu último grau, à negação das atividades vitais por excelência, muito além da fruição constante de prazeres ligados à satisfação pulsional. O retorno às formas inorgânicas é o flerte constante desse princípio, além do prazer, que se assenta sobre a tendência incoercível de repetir o momento anterior à capacidade própria dos sistemas orgânicos de serem afetados por excitações, externas ou internas.

A pulsão de morte surge então como expressão para essa espécie de gravidade contravital, uma força constante que tende à dispersão total da energia organizada nos sistemas vitais, constatação que para Freud (2011a) está amparada também pelo estudo de protistas e da autólise, a capacidade das células de liberarem o conteúdo de seus lisossomos e provocar sua morte “de dentro para fora”. Poderíamos pensar, nos termos energéticos que são caros ao pensamento freudiano, como uma expressão orgânica do fenômeno físico de entropia. É custoso para um organismo manter-se diferenciado da matéria inorgânica – a manutenção de um metabolismo demanda constantemente o influxo de energia, que será por ele organizada de forma homeostática, como equilíbrio dinâmico entre ganhos e perdas energéticas. A repetição em questão, no seu nível mais basal, seria a da indiferenciação em relação ao mundo inanimado, que resultaria no equilíbrio pleno e não dinâmico do organismo com seu entorno. Tomamos as definições de Lagache (1960, p. 108) para amparar o que dissemos sobre a pulsão de morte até o momento:

Par ce terme, Freud me paraît entendre des choses assez différentes ou, tout au moins, le concept de pulsion de mort semble combiner des idées dont les liens ou les analogies n'impliquent pas l'identité.

La pulsion de mort désigne d'abord la tendance des organismes vivants à passer de l'organique à l'inorganique, tendance dont le catabolisme serait l'illustration biochimique. Idée assez différente cependant de celle que tout organisme tend vers la mort, c'est-à-dire tend à préserver sa façon propre de mourir.

La pulsion de mort désigne encore la tendance à la réduction des tensions, c'est-à-dire le principe de constance. C'est le plus souvent sous cette forme que Freud recourt à la pulsion de mort (Freud, 1923) [*O Eu e o Id*].

La pulsion de mort désigne enfin une tendance primaire à l'auto-destruction, agressivité tournée secondairement vers l'extérieur par la médiation de la libido narcissique⁸.

Como pulsão, isto é, como componente orgânico que acessa o psiquismo por afetos e representações, a tendência à morte aparece nos esquematismos de negação da diferenciação, ou seja, de repetição do sempre-mesmo, tanto na esfera subjetiva quanto na esfera da alteridade. O mecanismo de compulsão à repetição, mais do que figura sintomática das neuroses obsessivas ou dos sonhos nas neuroses traumáticas, descreve uma dinâmica altamente regressiva, na medida em que traz à tona como é impossível à elaboração consciente para a superação desse tipo de esquematismo. Não parece haver modo suficiente de apagar por completo a tendência de retorno ao que já é conhecido no funcionamento psicológico, fenômeno que habita também nas experiências normais da vida psicológica, e tem lugar inclusive nos processos clínicos psicanalíticos, quando se pensa no papel da relação de transferência, por exemplo, ou no exercício de rememoração, repetição e elaboração necessário para a promoção de fortalecimento do Eu em relação a conteúdos reprimidos.

Não é que o princípio de prazer tenha perdido seu papel de organizador geral da vida psíquica ou sua medida no jogo com sua contraparte instituída, o princípio de realidade; diz-se a partir de agora, no entanto, que há elementos da vida que escapam ao império da satisfação-movimento, e que tenderiam preferencialmente a uma satisfação-estacionária, o que em termos ontológicos talvez pudesse ser descrito como uma busca irrefreada do psiquismo pela experiência (impossível em vida) da coisa-em-si.

O que o conceito de pulsão de morte introduz na teoria psicanalítica é a possibilidade de se pensar uma região do campo psicanalítico, concebido como o caos pulsional, oposto à ordem do aparato psíquico. Isto tem como consequência imediata a queda da hegemonia do princípio do prazer. Ele é hegemônico apenas no que se refere ao funcionamento do aparato psíquico, mas aquilo que está para além do aparato psíquico está também para além do princípio do prazer, e um dos modos de presentificação desse 'além' no

⁸ Tradução livre dos autores:

“A pulsão de morte refere-se, em primeiro lugar, à tendência dos organismos vivos de passar do orgânico ao inorgânico, tendência cuja ilustração bioquímica seria o catabolismo. Essa ideia, no entanto, é bem diferente daquela que todo organismo tende à morte, ou seja, tende a preservar seu próprio modo de morrer.

A pulsão de morte também se refere à tendência de reduzir as tensões, ou seja, o princípio da constância. É mais frequentemente dessa forma que Freud emprega a pulsão de morte (Freud, 1923).

Finalmente, a pulsão de morte refere-se a uma tendência primária à autodestruição, uma agressividade voltada secundariamente para fora através da mediação da libido narcísica”.

psiquismo é disjuntivo, destrutivo, desfazendo as formas constituídas, dando lugar à emergência de novas formas (Garcia-Roza, 2008, p. 162).

Freud, ao longo dos próximos anos, elabora o papel da pulsão de morte, e confere gradativamente mais importância à sua atuação e ao conflito entre pulsões de vida e pulsões de morte (Laplanche, Pontalis, 1991; Garcia-Roza, 2008). A tônica desse embate, tão subjetivo quanto coletivo, é a tensão entre a tendência vital de promover cada vez mais laços, pela diferenciação constante de si próprio mediante uma variedade crescente de objetos de amor, e a gravidade que aponta ao retorno a estados indiferenciados. Há, entretanto, não apenas oposição entre as pulsões, mas manifestações em que os dois tipos de pulsões aparecem intercaladas ou mesmo fusionadas. Na formação da instância Super-Eu, por exemplo, existe em operação a captura da agressividade que poderia se converter em agressões e destrutividade no mundo nos próprios limites do psiquismo, operando-se uma subordinação de Tânatos a Eros em defesa das redes de sociabilidade humana (Freud, 2011b). Existe, também, a forma fusional entre as pulsões, que pode ser representada pelo sadomasoquismo, situação em que se estabelece erotismo a partir do exercício de agressividade, auto e heterodirigida. As pulsões podem ser ordenadas em três dimensões descritivas, de acordo com as seguintes polaridades (Freud 2011a; Laplanche, Pontalis, 1991; Garcia-Roza, 2008): passividade-atividade, no plano biológico; Eu-mundo, no plano das relações com o Real; e prazer-desprazer, no plano econômico. Nessas três dimensões, a pulsão pode sofrer: a) reversão no contrário, b) recalçamento; c) sublimação; d) retorno para a própria pessoa.

Sobre a reversão em seu contrário, Freud (2011a) descreve que pode ocorrer quanto à mudança de atividade em passividade, como no caso da escopofilia (*voyeurismo*) que se converte em exibicionismo (transformação do prazer em olhar pelo prazer em ser olhado) e também na passagem do sadismo ao masoquismo. Neste último caso, mais do que a mudança de objetivo, há uma transformação em termos do objeto pulsional: se antes, na posição sádica, a agressividade era dirigida ao outro, na posição masoquista o objeto pulsional é o próprio sujeito. Garcia-Roza (2008) discute que, na inversão que vai do sadismo ao masoquismo, nem sempre há reversão de atividade em passividade, como no caso da neurose obsessiva, em que se mantém a postura ativa dirigida contra si próprio. Em todo caso, faz-se presente uma constância ambivalente nos termos da pulsão, de modo que não há situação, segundo a Psicanálise, em que os opostos possam ser separados em apresentações puras – o prazer em ver reside na ideia de ser visto, o prazer em bater, no ser batido. A ambivalência é onipresente como tendência de complementaridade entre os investimentos pulsionais do psiquismo, fato

demarcado por Freud desde 1905, nos *Três ensaios sobre a sexualidade infantil* (Laplanche, Pontalis, 1991), quando menciona o fato de que todo masoquista goza de prazer sádico, ideia desdobrada por Lagache (1960) para a composição do termo “sadomasoquismo” como expressão unitária do par indissociável.

Também a reversão no contrário, quando o conteúdo da pulsão é transformado, no caso particular da inversão do amor em ódio. As transformações do amor, no entanto, podem variar quanto ao conteúdo, sendo possível que amor converta-se em indiferença, ou então que amar reverta-se em ser amado. Essas reversões ocorrem em cada uma das três dimensões de polaridades pulsionais, a saber: a transformação do amor em ódio, no plano prazer-desprazer; a transformação de amor em indiferença, no plano do Eu-mundo; e a transformação do amar em ser amado, no plano da atividade-passividade (Garcia-Roza, 2008).

O recalçamento não é abordado diretamente por Freud (2011a) nas obras analisadas nesta seção, mas apoiando-nos na descrição de Laplanche e Pontalis (1991, p. 430), podemos entender que recalque ou recalçamento [*Verdrängung*] descreve o mecanismo pelo qual a representação ligada a uma pulsão é impedida de permanecer na consciência, sendo rechaçada (operação de defesa) ao inconsciente. A razão principal para que um conteúdo seja alvo de recalçamento é, mais uma vez, a ambivalência intrínseca aos processos pulsionais no psiquismo: de uma parte, é verdade que uma pulsão que acessa a consciência como afeto e representação insere-se no campo das possibilidades de satisfação, que é sua meta. No entanto, o que se reconhece a partir da práxis psicanalítica é que a satisfação de uma pulsão e o prazer ligado ao rebaixamento de sua pressão pode, por outro lado, incrementar a pressão e o desprazer vinculados a uma outra catexia pulsional. Especificamente, pensando sobre as formações neuróticas, lembramos o conflito instaurado entre instâncias psíquicas e o fato de que muitos prazeres são refreados pelo recalçamento em benefício do Super-Eu, que estabelece o filtro crítico na relação do sujeito como campo médio entre o real externo e as demandas pulsionais internas (Freud, 2011b).

A ideia de recalçamento é central no pensamento psicanalítico não apenas para a constituição das neuroses patológicas, mas como demanda incontornável para as formações gregárias humanas. O que descrevemos anteriormente como o complexo de renúncias fundamentais em favor da cultura pode ser figurado como o exercício constante de recalçamentos operados em níveis individual e coletivo. A todo instante, para a coesão do além-um, são mantidas atividades de recalque contra as tendências pulsionais que culminariam no

risco de destruição de outras estruturas nas quais há igualmente investimento pulsional alocado. Em proveito dos objetos investidos pelo grande Eros societário, recalcam-se as representações que tornariam possíveis as satisfações eróticas e tanáticas individuais.

Lacan (2017a) e Lagache (1960) lidam com o problema da agressividade como uma questão de fundo narcísico, entendendo-a como uma expressão pulsional em que o que está para além do próprio investimento sobre si próprio não é levado em conta. O sempre-mesmo que Narciso busca no reflexo que faz do mundo seria, portanto, um análogo da satisfação que as pulsões de morte buscam suprir nas cadeias de repetição e indiferenciação. Grande parte do sofrimento humano consistiria justamente no fato de que o recalçamento das tendências intimamente narcísicas em proveito das construções gregárias não alivia a pressão pulsional original, que se acumula e exterioriza-se através de formas sintomáticas não elaboradas, como a violência.

A sublimação é a atividade que descreve a supressão da meta sexual da pulsão e seu desvio em favor de uma realização cultural (Laplanche, Pontalis, 1991). O desvio da meta sexual preserva a pulsão da ação do recalçamento, permitindo que ela flua a fim de reduzir a pressão que produz, numa mudança em direção a objetos não sexuais. Garcia-Roza (2008) demarca que, portanto, não é a pulsão que é dessexualizada, uma vez que sua fonte não é alterada, mas sim os objetos pelos quais ela se torna possível como expressão no mundo. As atividades artísticas e a pesquisa intelectual são os dois principais exemplos de sublimação no pensamento freudiano. A atuação do Eu narcísico é fundamental como mediador da passagem da relação sexualizada com objetos para a forma sublimada (Freud, 2011b), na medida em que é imprescindível para a retenção da libido que se ligaria a um objeto pela meta sexual e para a conversão dessa energia em um fim culturalmente valorizado, com o qual o Eu ideal mantém uma relação de identidade projetiva.

Adorno (2011) e Marcuse (1978) tecem críticas importantes sobre a noção freudiana⁹ de sublimação, no sentido de questionar o que seriam os produtos culturalmente valorizados, e em que medida eles correspondem a uma expressão genuinamente libertadora da pulsão. Marcuse (1978) introduz a noção de sublimação repressiva, em oposição a uma livre sublimação, que corresponderia à administração da pulsão para a produção de artifícios

⁹ Dado o propósito desta pesquisa, não é possível desenvolver adequadamente todo o campo de considerações possíveis sobre o mecanismo de sublimação, tendo sido feita apenas uma introdução suficiente para compreendê-la com relação às pulsões, objeto deste capítulo. Para um aprofundamento sobre o conceito de sublimação em psicanálise, conferir Freud (2018a; 1976c) e Garcia-Roza (2008).

culturais no enquadre da produtividade, elemento da mais-repressão. Para o autor, ao invés de impulsionar a pulsão para objetos que correspondam ao desejo originário da meta sexual inibida e de rebaixar a tensão psíquica adoecedora pela liberação de conteúdos reprimidos, a atividade sublimatória é estrangulada no contexto da sociedade industrial avançada, que dessexualiza as atividades subjetivas para a reprodução da organização social baseada na exploração. Os produtos da sublimação-repressiva servem, portanto, não à aproximação do humano ao sublime e à subsequente fruição de prazer estético e intelectual, mas sim ao propósito de utilidade e eficiência em uma sociedade em que mesmo os excessos afetivos precisam ser rigorosamente calculados. Adorno (2011) desenvolve uma crítica ligada à dimensão estética como campo de expressão humana para aprofundamento da experiência no mundo, inclusive pelo aspecto da negatividade. Segundo esse autor, a noção clássica de sublimação em Psicanálise limita a compreensão da obra de arte a um psicologismo polido, segundo o qual o principal objetivo a ser cumprido é de positividade segundo esquemas de idealizações e fantasias. A obra de arte comunicaria, nesse sentido, tão simplesmente um estado ou estrutura psicológica subjetiva, e desse modo perderia seu caráter de expressão real de experiência de mundo.

Por último, na sequência de destinos possíveis às pulsões que não a realização direta de sua meta de satisfação, o retorno para a própria pessoa pode ser descrito no interior das dinâmicas de inversão citadas acima, como sendo um rearranjo quanto ao objeto pulsional, em que o próprio sujeito ocupa a posição daquele que viabiliza a realização da meta sexual. Tomemos as palavras do próprio autor para a exposição do que significa essa formulação:

O retorno em direção à própria pessoa se torna compreensível se considerarmos que o masoquismo é um sadismo que se voltou contra o próprio Eu, e que o exibicionismo inclui a contemplação do próprio corpo. A observação analítica não deixa dúvidas quanto ao fato de que o masoquista também frui da fúria contra sua pessoa e de que o exibicionista também frui do próprio desnudamento. O essencial nesse processo é, portanto, a troca do objeto com a invariância da meta.

Com isso, não podemos deixar de notar que, nesses exemplos, convergem ou coincidem o retorno em direção à própria pessoa com a passagem da atividade para a passividade (Freud, 2011a, p. 37, grifos do autor).

O exemplo oferecido pelo psicanalista austríaco demanda que adentremos a partir de agora na discussão sobre as posturas masoquista e sádica. Masoquismo e sadismo são dois termos que, de modo simplificado, descreveriam perversões da sexualidade, por desviarem a meta da satisfação sexual para o rebaixamento, a dominação e a dor (contra si próprio, no

masoquismo, e contra um objeto externo, no sadismo) (Laplanche, Pontalis, 1991). Além de perversões, esses conceitos designam posturas complementares e recorrentes na estruturação da vida psíquica. Aqui, devemos considerar as posições de Freud a partir do conjunto de sua obra, uma vez que a ideia madura da situação do sadismo e masoquismo é disposta a partir de 1924, portanto, anos depois das obras aqui analisadas.

A partir da maturidade de sua teoria, considera-se existir como disposição originária um masoquismo fundamental, dado pela concentração da pulsão de morte no próprio organismo do sujeito, numa etapa anterior às relações libidinais com os objetos do mundo, e mesmo antes da concepção de interioridade subjetiva. O sadismo seria desdobrado num segundo momento, a partir da percepção e da identificação dos objetos exteriores, que viabiliza a condução da agressividade para fora do sistema individual. Inicialmente, a consideração de Freud (2011a) sobre a postura sádica é no sentido de que não há nela caminho possível para a satisfação pulsional, uma vez que se trataria de uma relação simples de expressão de atividade em relação a um objeto desconsiderado em sua dimensão própria. A dor infligida sobre o objeto não seria equacionada pelo psiquismo infantil como relevante, sendo meramente:

A criança sádica não leva a causação de dores em consideração e não a tem como intenção. Entretanto, quando se completa a transformação do sadismo em masoquismo, as dores se prestam muito bem a uma meta masoquista passiva, pois temos todos os motivos para supor que também as sensações dolorosas, bem como as de desprazer, alcançam a excitação sexual e produzem um estado prazeroso, podendo-se, por isso, aceitar de bom grado o desprazer da dor. Quando a sensação de dor chega a tornar-se uma meta masoquista, pode surgir também, de modo retroativo, a meta sádica de infligir dores; de modo que alguém, ao provocá-las em outrem, frui masoquistamente pela identificação com o objeto que as sofre. Certamente que em ambos os casos não se frui a dor em si, mas sim a excitação sexual que a acompanha, e, para o sádico, de modo especialmente cômodo. A fruição da dor seria, portanto, uma meta originariamente masoquista, a qual só pode tornar-se uma meta pulsional em alguém originariamente sádico (Freud, 2011a, p. 38).

Isto é, a primeira posição sádica da experiência infantil (como a posição masoquista original) não são propriamente libidinais, na medida em que não estabelecem relação com objeto para a produção da satisfação pulsional, o que descaracteriza a concepção de perversão. São dinâmicas da economia psíquica, antes de se tornarem dinâmicas sexuais. No desenho do devir sexual no sadismo e no masoquismo, Freud (2011a) descreve três etapas: na primeira, o sadismo consiste na expressão de atividade de violência contra algum objeto; em seguida, numa sucessão de abandonos e substituições, o sujeito chega ao ponto de localizar a si próprio como objeto possível para a descarga de agressividade, revertendo a posição ativa em passiva.

Seria nesse momento que a sexualização do jogo sadomasoquista emergiria, pela instauração do masoquismo secundário; por último, novamente tomam-se outros objetos externos como alvo da agressividade, agora já estabelecida a relação de dualidade entre posições, em que a atividade voltada contra um objeto exterior resulta numa satisfação masoquista correspondente.

Agressões e agressividade destrutiva conservam, portanto, esses dois pólos organizados entre a passividade e a atividade em relações sadomasoquistas. O que temos na experiência coletiva que culmina no estado de mal-estar generalizado da civilização como a conhecemos comporta também a expressão de tendências sádicas e masoquistas, para além do escopo da sexualidade individual. Dificilmente poderia ser negada a ampla percepção de integralidade entre fenômenos particulares e o todo da experiência global, sobretudo se considerarmos, atualmente, o alto nível de informatização digital e conectividade pela internet. Cada golpe de desumanização e degradação que se produz contra pessoas e ambientes conserva (mesmo que de maneira reprimida) o registro desse campo de unicidade, e a satisfação ligada a um atentado contra um particular remete à ideia de totalidade das possibilidades de vida, no que se inclui a vida do próprio agressor. Adorno (2020) menciona o sentimento de antecipação de catástrofe comum às novas ideologias radicais de direita como expressivo dessa relação sadomasoquista com o real, em que se produz prazer a partir da ideia do horror que esses próprios grupos não só projetam no nível ideacional, como também produzem, por meio de suas práticas agressivas, dentre as quais a propaganda.

Resta, no que interessa ao desenvolvimento de formulações da Psicanálise, apreciar como a experiência coletiva de destrutividade pode ser entendida em suas contradições em relação à meta civilizatória de conservação e perpetuação da humanidade.

2.2.3. A experiência da destrutividade coletiva

Nesta última etapa de discussão acerca de aspectos advindos da teoria psicanalítica sobre os fenômenos aqui tratados, voltamo-nos ao modo como se estrutura a experiência destrutiva de grupos, em seu interior e na interface com outros grupos. Para isso, tomaremos como basilar a obra *O mal-estar na civilização*¹⁰ (Freud, 2018b).

¹⁰ Obra publicada em 1930.

Vários autores, em momentos distintos, tomam como objeto de análise a destrutividade que, historicamente, compõe as formas sociais, depreendendo desse estado de coisas múltiplos elementos. Sigmund Freud (2018b), ao tratar psicanaliticamente a história e a dinâmica coletivas a fim de estabelecer parábolas compreensivas sobre a história e a dinâmica subjetivas, argumenta que a estruturação da cultura como arranjo de bens, símbolos e normas, é resultado da história de violência entre os seres humanos. A hipótese central do autor é que a civilização do modo como a conhecemos – a civilização do progresso, das letras, das máquinas, do dinheiro, das instituições, das artes e da ciência, enfim, dos modos contemporâneos de organização humana – resulta do conflito histórico entre o humano e suas próprias tendências, nomeadamente, duas delas: a sexualidade e a destrutividade.

Freud (2018b) sustenta que os elementos que tomamos por culturais da vida colocaram-se historicamente como interdição e afastamento da disposição natural do humano de buscar satisfação às suas necessidades de maneira irrestrita. Nesse caso, o que está em jogo são as vias para a satisfação das necessidades das pulsões (de vida e de morte, correspondentes à sexualidade e destrutividade respectivamente). É familiar para a maior parte dos adultos em sociedade que não se pode concretizar qualquer desejo, a qualquer momento, por quaisquer vias. A compreensão pela consciência de forma relativamente pacífica desse modo proibitivo de vida só se realiza no adulto porque está firmado em seu psiquismo um pacto de aceitação de regras sociais e de regulação do próprio comportamento, expressão funcional da estrutura cuja formação é analisada por Freud (2018b), o Super-Eu. Essa instância psíquica age severamente contra o Eu, como um juiz constantemente vigilante e implacável, o que leva Freud (2018b, p. 59) a sugerir a metáfora de uma “guarnição numa cidade conquistada”, isto é, uma fortificação com potencial agressivo contra a instância que demarca os limites do que separa a experiência intrapsíquica do mundo.

Essa dimensão tópica do psiquismo, segundo Freud (2018b), consolida-se pela retenção no interior psíquico da agressividade que outrora voltava-se indiferenciada e irrestritamente em relação ao mundo externo. O Super-Eu é a marca própria da aculturação, no sentido do desenvolvimento humano histórico como sociedade e como ser social. No aspecto societário, quando o uso da violência direta é revogado, firma-se o pacto social e criam-se as instituições mediadoras e a sexualidade é interdita, ao menos parcialmente, por tabus, como o do incesto. No desenvolvimento individual, quando o conflito de Édipo dissolve pela interdição contra o desejo sexual infantil dirigido a um dos cuidadores e seu desejo de substituir o outro, a criança

é lançada para o mundo social para além do vínculo amoroso primário e é situada no campo das normas e do juízo crítico sobre os outros e si mesma. O sentimento predominante na relação entre Super-Eu e Eu é, para Freud (2018b), a culpa. Como um censor implacável, o Super-Eu acessa todos os desejos que alçam ao Eu na forma de pensamentos, e equivale a agir: como o juiz torna-se onipresente, tornam-se igualmente perenes a censura que este endereça ao Eu e o seu sentimento de culpa, pelos delitos e imoralidades cometidas e não cometidas por ele.

Embora tenha sido breve a descrição de uma parte densa do pensamento freudiano – e por mais que possa ser questionada essa parte, sobretudo em relação ao Édipo freudiano –, importa ao objetivo deste trabalho depreender que uma tal estruturação social e individual apenas se faz continuamente necessária porque é intrínseco ao fenômeno humano expressar formas irrestritas de sexualidade e de agressividade. Pela análise, tanto da história humana quanto da experiência infantil, Freud (2018b) explora a tese de que esses dois elementos são tão constitucionalmente expressivos que apenas um nível de agenciamento crescente nessas duas dimensões seria capaz de evitar a autodestruição do indivíduo e da sociedade. Para que esse agenciamento seja eficaz, e não apenas uma simples recolocação de agressividade autodirigida – o que incrementaria o dito mal-estar na cultura –, é necessário fortalecer formas de vinculação pelo amor cada vez mais abrangentes, em corroboração à disposição de Eros de procurar formar unidades humanas cada vez maiores.

De outro modo, sem o adequado fortalecimento de laços eróticos e da sujeição do instinto de morte a serviço de Eros, a vida individual e coletiva humana seria um agenciamento da destruição do outro e de si mesmo (Freud, 2018b). Para sumarizar o que depreendemos até o momento sobre a agressividade intrínseca da humanidade, tomamos as palavras de Freud (2018b, p. 57-58):

No curso desta investigação, impôs-se-nos a ideia de que a cultura é um processo especial que se desenrola na humanidade, e nós continuamos sob o influxo dessa ideia. Acrescentemos que é um processo a serviço de Eros, que pretende juntar indivíduos isolados, famílias, depois etnias, povos e nações numa grande unidade, a da humanidade. Por que isso teria de ocorrer não sabemos; é simplesmente a obra de Eros. Essas multidões humanas devem ser ligadas libidinalmente entre si; apenas a necessidade e as vantagens do trabalho em comum não as manterão juntas. Mas, a esse programa da cultura se opõe o instinto natural de agressão dos seres humanos, a hostilidade de um contra todos e de todos contra um. Esse instinto de agressão é o derivado e representante maior do instinto de morte, que encontramos ao lado de Eros e que partilha com ele o domínio do mundo. Agora, o sentido da evolução cultural já não é obscuro para nós. Ela nos apresenta a luta entre Eros e morte,

instinto de vida e instinto de destruição, tal como se desenrola na espécie humana. Essa luta é o conteúdo essencial da vida, e por isso a evolução cultural pode ser designada, brevemente, como a luta vital da espécie humana.

A questão de condições de vida satisfatórias para o maior número de pessoas possível parece depender, então, do quão capazes somos de reconhecer e de elaborar a agressividade intrinsecamente humana em fins não destrutivos. Ocorre, no entanto, que essa agressividade não é suficientemente aplacada, e dificilmente poderia sê-lo, no curso histórico específico que percorremos. Não apenas porque os instrumentos da cultura são insuficientes para redirecionar em formas de expressão não destrutivas toda essa carga psíquica, mas porque há formas socialmente legitimadas que se desenvolveram para a mobilização dessa agressividade.

Marcuse (1978) oferece importantes complementos à perspectiva de Freud (2018b) sobre a civilização, na medida em que encara o desenvolvimento como o aperfeiçoamento de formas específicas de agenciamento do trabalho e das relações de troca, termos não levados em conta por Freud em sua teoria psicológica. O que Marcuse (1978) pontua está de acordo com a teoria das pulsões tal como discutida e com as demais disposições gerais da Psicanálise, agregando a elas uma perspectiva de fundo sociológico e crítico. A partir destes campos, fica demarcado como a filogênese freudiana não é puramente uma questão biológica, mas principalmente resultado das sequências históricas de organizações humanas de suas relações sociais, curso no qual se sobressaem os esquemas de dominação e coerção.

Nesse desenvolvimento, a sexualidade é agenciada de modo a não se converter em elemento contra-civilizatório, e a energia pulsional seletivamente valorizada apenas como combustível subjetivo e coletivo para o progresso material e conceitual, maculado pelas ideias de eficiência e de produtividade. De outro modo, como expressões eróticas livres, correria-se o risco de ruína de uma ordenação de relações pautada na exploração humana. Produzem-se e aperfeiçoam-se métodos de repressão e controle das expressões pulsionais, tanto as de Eros quanto as de Tânatos, de modo a garantir a confluência entre atitudes individuais (também demandas, desejos, identificações e projeções) e o propósito de incremento de produção e concentração de riquezas. Não é, portanto, pelo acaso do curso natural da vida, como Freud (2018b) parece crer, que o mal-estar civilizatório incrementa em direção a um ponto de ruptura, a partir da dialética fundamental entre pulsões gregárias e destrutivas. O que dá a tônica para que essa dialética assuma um movimento que, de maneira geral, pode ser traduzido como destrutivo, é o agenciamento específico que se faz dela em um desenho civilizatório que se pauta na dominação e no trabalho explorado.

A questão do trabalho é tomada por Freud (2018b) sob uma ótica particularmente grave. Segundo esse autor, não há nos humanos algo como uma pulsão laboral, sendo que todo trabalho (ou seja, dispêndio de energia para viabilizar a satisfação de necessidades e desejos pela transformação de elementos do real concreto) seria resultado de sujeição de Eros, representada subjetivamente pela relação entre Super-Eu e Eu. O trabalho, para Marcuse (1978), pode ser compreendido como sexualizado e dotado de sentido, e não está exclusivamente vinculado ao desvio das metas eróticas, sendo que existem formas laborais que consistem também na contenção das pulsões agressivas. Essa leitura desvincula a cadeia de necessidade proposta por Freud (2018b) entre desenvolvimento cultural e rebaixamento erótico, para quem seria intrínseco à teoria das pulsões a repressão potencialmente adoecedora para a vida em sociedade. Segundo Marcuse (1978), não é o princípio de realidade que demanda em si próprio o arranjo repressivo sob o qual vivemos, mas sim outro mote, culturalmente fundado, chamado por ele de princípio de desempenho. Esse é o princípio que alimenta o Super-Eu contemporâneo e a partir do qual se desenvolvem métodos de administração conscientes e inconscientes do comportamento, como a mais-repressão, a sublimação repressiva e as faltas necessidades orientadas pelos mercados.

Freud (2018b) encara como consequência necessária do desenvolvimento construtivo da cultura seu alto custo pulsional, pago por todos nós, expresso pela corrosividade libidinal dos métodos que garantem nossa sobrevivência, que incrementa, de outra parte, as expressões agressivas e destrutivas, como as guerras que marcaram sua geração. O paradoxo vital, segundo Freud (2018b), é dado pela fórmula de que a cultura é um resultado de atividades eróticas, mas, para sua manutenção, é preciso restringir Eros, o que fortalece as tendências destrutivas complementares à pulsão de vida. Marcuse (1978) desata a série proposta por Freud (2018b), revelando que suas observações, apesar de verdadeiras, não são necessárias, mas sim contingentes a um modelo civilizatório particular. Assumir o pessimismo da perspectiva de Freud (2018b) sobre o futuro da humanidade como um incremento indefinido de formas de controle e sujeição seria, em contraste com a leitura que Marcuse (1978) faz da Psicanálise, rejeitar a possibilidade de redefinição das relações de trabalho, dos arranjos repressivos quanto à sexualidade e das formas de expressão da agressividade pulsional não negada dos seres humanos.

Definimos anteriormente a pulsão de morte como tendência narcísica de negação da diferença, podendo, agora, estender essa consideração para a experiência coletiva da

destrutividade. Nega-se, no desenvolvimento civilizatório a possibilidade de que o novo desdobre-se, não como conteúdo, mas como forma. A questão de que novos produtos são criados todos os dias vela a compulsividade do modelo que se mantém constante como fórmula de produção de riquezas para o acúmulo, e é em parte nisso que reside a regressividade do progresso. Promover o novo nas relações de produção e de distribuição de recursos para a satisfação das necessidades humanas não é cogitado na teoria de Freud (2018b), que enxerga na história, como se concretizou até seu tempo, a fórmula exclusiva de como ela deverá ser no futuro, sendo essa fórmula a repressão sexual. Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre o que tem sido a história, que tipos de relações são nela verificadas e como, para além da compreensão estática, pode-se desejar pela superação do sempre-mesmo que expressa a destrutividade regressiva da experiência em sociedade, em termos da formação humana.

2.3. A vida entre os desiguais

Mediante as considerações tecidas até aqui sobre características da agressividade humana, as estruturas psíquicas e o interjogo das dinâmicas grupais com essa agressividade intrinsecamente humana, pretendemos compreender como as expressões destrutivas do indivíduo e da sociedade influenciam e são influenciadas pela educação. As manifestações agressivas são concebidas como caminhos pelos quais a pulsão age sobre o mundo com a meta de satisfação catalisada pela sujeição e pelo sofrimento dos objetos. No contexto cultural da humanidade, isto é, na história propriamente dita, esse regime pulsional é mais que meramente tradução exteriorizada de tendências biopsíquicas. Nesse sentido, a agressividade converte-se em destrutividade, porque contém uma intencionalidade de agressão ao todo e promove um retorno sobre o próprio ser social, uma vez que a estrutura do regime pulsional é dada pela cultura. Na sociedade, há uma tendência de massificação das possibilidades de performance social dos sujeitos e dos objetos das pulsões, e nessa organização sobressai o valor de equalização, um desejo procustiano de que o ideal de massa seja o modelo para cada um dos indivíduos, fazendo o diferente ser potencialmente um alvo preferencial de destrutividade.

A questão do choque com a diferença como evocativo de violência merece detalhamento, seja porque a educação é um campo em que os sujeitos necessariamente são defrontados com o desigual e adquirem as condições para a diferenciação de si mesmos, seja porque, sintomaticamente, é palco de diferentes tipos de agressões contra os que estão à margem ou fora do espectro do ideal da massa (Gomes, 2012; Nascimento, 2013; Esquinsani,

Dametto, 2020; Guimarães, Matos, 2021). Para tratarmos da emergência e da sustentação de tais fenômenos contra grupos minoritários, refletimos sobre a consolidação social do movimento de anulação da diferença à luz do estudo de Horkheimer e Adorno (2006)¹¹ sobre o problema do antissemitismo na Europa, tendo em vista as experiências dos próprios autores durante a segunda Guerra Mundial, que ocorreu entre os anos de 1939 e 1945.

2.3.1. Uma leitura sobre a história da violência contra a diferença

Horkheimer e Adorno (2006) analisam em muitos pontos de suas obras conjuntas e individuais as características do antissemitismo, sua gênese e seus aspectos econômicos, ideológicos e subjetivos. Não se trata de fetiche estético por quem consegue narrar a história mais sinistra, tampouco de um esforço de atribuir sobrevalor a uma leitura particular sobre um fenômeno que repetidas vezes pontuamos como geral. A validade em basear nossa análise sobre as considerações desses autores deve-se a uma característica da posição filosófica que assumem e por sua coerência tangente à lógica psicanalítica: há de se avaliar a razão também por seu conteúdo e por sua prática irracional, como o consciente, pela sua relação com o inconsciente. A partir da reflexão sobre a maneira administrada, altamente racionalizada, com que se exterminaram judeus em campos de concentração, os autores depreendem os contornos da forma prototípica de anulação do outro, profundamente regressiva, uma destrutividade irrefreada que se alça ao nível de racionalidade técnica e de valor moral, contraditoriamente ao seu efeito de destruição e desumanização. Assim, discutir a abordagem dos autores sobre o antissemitismo não limita o campo da crítica à questão judaica, mas sim propõe identificar as

¹¹ Não nos passa despercebido o problema que se pode apontar quanto à tradução do título da obra para o português – *Dialética do esclarecimento*. O título no original, em alemão, é *Dialektik der Aufklärung*, sendo este último termo correspondente à “iluminação” ou “Iluminismo”. As versões em espanhol e em italiano optam por *Dialéctica del Iluminismo* e *Dialettica dell'Illuminismo*, respectivamente, enquanto as versões em inglês traduzem por *Dialectic of enlightenment* e as francesas por *Dialectique de la raison*. Retratamos isso pela oportunidade de discutir a questão do uso de um termo tal como ‘esclarecimento’ quando se discutem dinâmicas que participam também do racismo como anulação da diferença étnico-racial. Resguardando-nos das dificuldades próprias da tradução de qualquer obra e da questão do *traduttore-traditore*, atentemo-nos ao fato de que a escolha da tradução em português não expressa em amplo sentido o que os autores pretendem, e que, por mais que tenha sido assim expressa em nossa língua, a obra em questão oferece análises que nos auxiliam também a refletir sobre formas de colorir contextos e relações sociais, permitindo-nos à subversão do verbo ‘esclarecer’. Nesse sentido, enfatizamos que o esclarecimento de que se fala não se delimita contingentemente a uma cosmovisão eurocêntrica, sendo, na realidade, um contraponto a perspectivas fundadas no idêntico. Permitir à palavra deslizamentos semânticos vivifica a crítica de que não se pode amarrar objetos e conceitos em relação de identidade mútua. Esclarecimento, nesse caso, está além da questão de conflito entre os “claros” e os “escuros”, sendo uma questão relativa à emancipação possível na dialética entre progresso e regressão (Horkheimer, Adorno, 2006).

dinâmicas para pensar outras formas arraigadas na cultura dominante para a anulação e a destrutividade administrada contra minorias (Horkheimer, Adorno, 2006).

Como forma histórica, o antissemitismo se expressa como o resultado na Europa de uma sucessão de idealizações negativas e projeções sobre a figura do judeu desde a Idade Antiga (ca. 4000 a.C.-476) até a atualidade. Se é verdade que o antissemitismo não é exclusividade dos cristãos, é certo que um conjunto de atribuições negativas acumula-se sobre os judeus, apreendidas e identificadas pela cultura de maioria cristã no continente, resultantes do conflito religioso com valores do cristianismo (a religião do Filho contra a religião do Pai), do fato de os judeus serem um povo sem nação estabelecida e em constante diáspora, de sua atividade mercadológica como forma de sobrevivência, de suas posições políticas e dos vínculos da comunidade judaica com a sua tradição (Horkheimer, Adorno, 2006). O amadurecimento do antissemitismo na Europa até seu ponto culminante com os campos de concentração é também resultado do atravessamento da história de formação dos Estados soberanos, da criação de identidades nacionais e da produção dos ideais de “tipos puros”, que se colocam como contraponto à ameaça racial representada pelos judeus.

A dimensão econômica nesse desenrolar histórico dá a tônica para a posição ideológica e política dominante em relação aos judeus. Para Horkheimer e Adorno (2006), assim como para Marcuse (1978), o desenvolvimento civilizatório ocidental deve ser encarado como algo com uma matriz específica, que conduziu os acontecimentos até que se estabelecesse o estado atual da organização capitalista altamente tecnológica. Essa matriz não tem sido outra senão a dominação e o dito progresso ocidental. Nesse sentido, é a história da administração da barbárie que culmina com o desenvolvimento do capitalismo avançado como sistema de ordenamento social. A racionalidade que permite a esse sistema maximizar as formas de produção de alienação e de mais-valia para o proveito de poucos e em detrimento de muitos assenta-se sobre a legitimidade suposta da destrutividade como ferramenta do aprimoramento civilizatório histórico, portanto, trata-se de uma racionalidade irracional.

Mas, a Razão, por si própria, não implica necessariamente a formulação de sistemas sociais pautados na dominação. Há que se mencionar a contradição que Horkheimer e Adorno (2006) identificam no desenvolvimento da Razão como forma social predominante no Ocidente: como promessa de defesa e de superação da impotência humana, erigindo-se como um ir além do sistema mítico, baseado nas forças dos deuses e da natureza e no medo em relação a essas forças. Essa virada epistêmica no modo de se pautar a relação dos humanos com

o mundo e consigo mesmos continha em sua gênese a promessa de emancipação das condições de sujeição ao acaso, pela perspectiva de domínio racional e planejado da realidade, desencantando os fantasmas da natureza. A constituição da cultura pós-mítica, nesse sentido, surgiria como uma janela para pôr fim ao estado de carência e de vulnerabilidade, e de situar a humanidade no centro de processos racionais de produção e de distribuição de bens materiais e culturais.

Todavia, a Razão não conseguiu ir além das condições que a puseram em marcha, consolidando-se como mimese do horror prototípico inspirado pela natureza que se esperava superar. A promessa de emancipação vê-se encerrada pelos limites da técnica que a produz, isto é, da razão matematizante e objetificante da realidade, que toma os elementos da realidade como objetos de dominação para a consecução do projeto de totalização civilizatória. O radical comum a todo objeto que se coloca diante da *logos* ocidental é justamente poder ser tomado como um objeto do raciocínio – a operação lógica é uma expressão de dominação, e a universalidade com que se pode aplicá-la é o elemento de identidade entre todos esses objetos, que neutraliza suas diferenças pela sujeição a essa única fórmula. Adorno (2009) desenvolve o conceito de não-idêntico para exprimir aquilo que escapa da racionalidade como compulsão pela identidade. O movimento de compreensão da realidade não pode se fechar em si próprio como apagamento das diferenças; a diferença é atributo de todo objeto como existência própria, o idêntico reside unicamente na razão que dos objetos apreendidos pelo método desenha deles as categorias de identidade. A cultura legitimada pelo ordenamento racional e eficiente torna-se, assim, uma atividade de redução da realidade aos termos preferíveis para a equiparação lógica e para a troca de supostos equivalentes. O caminho da constituição dessa racionalidade na Antiguidade tem os contornos próprios de um protocapitalismo e oferece as condições para que esse sistema se desenvolva à medida que é aprimorada a racionalidade técnica ao longo dos séculos.

A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura. ‘Unidade’ continua a ser a divisa, de Parmênides a Russell. O que se continua a exigir insistentemente é a destruição dos deuses e das qualidades (Horkheimer; Adorno, 2006, p. 19).

Os autores denunciam o modo como a emancipação priva-se a si mesma da consecução de sua promessa de liberação em decorrência do fato de se fechar em torno do seu próprio

mecanismo, isto é, a dominação característica da Razão que se volta a objetos. Essa faculdade como filtro em relação à realidade e como ferramenta para sua análise e alteração é totalizante, e tende a categorias cada vez mais gerais e abrangentes para uma explicação do todo. Quaisquer elementos que possam ser apreendidos como conceito estão sujeitos à aplicação das mesmas operações do raciocínio, pautadas na logicidade matematizadora. A equiparação entre deuses, natureza, humanos, números, objetos, moedas e o que mais possível na condição de objetos de operações racionais ocorre segundo uma fórmula procustiana, que infla a percepção da consciência racionalizada como senhora reguladora da realidade, que dispõe das condições do domínio de qualquer situação pelo arbítrio, independentemente das características do objeto, sobretudo no que tange ao seu movimento na história. Se, na condição mitológica – que já contém elementos de Esclarecimento, como forma de simbolização mediatrix entre o Real e o horror do incompreendido que emerge na relação com ele –, o humano encontrava-se refém dos deuses e da natureza, que asseveravam sua pequenez mundana, com a superação do mito, passa a ser um logro essencialmente humano – a Razão – que toma natureza própria e coloca-se como estatuto e como entidade acima daqueles sobre quem lança seu domínio, ou seja, qualquer um, inclusive as pessoas que conferem materialidade à razão na experiência humana.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. *É assim que seu em-si torna para-ele.* Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. Essa identidade constitui a unidade da natureza (Horkheimer, Adorno, 2006, p. 20, grifo dos autores).

Em vez de reconduzir a humanidade ao encontro da natureza desencantada de fantasmas e com a satisfação de necessidades, a racionalidade civilizatória pretende afastar-se dela, senão quando visualiza na natureza objetos a serem capturados pelo esquema de dominação. A expressão de agressividade nesse movimento é flagrante e põe em xeque a promessa civilizatória pelo seu revés: quanto mais pretende administrar logicamente a superação humana da carência e da vulnerabilidade, mais a própria razão perde-se nos meandros fantasmagóricos de sua natureza – dentre eles, a agressividade contra si e contra os outros, que se estabelece socialmente como barbárie.

A expressão mais elaborada desse ordenamento pela dominação é a espoliação humana por meio do trabalho alienado e pelas trocas que presumem a identidade mediada pelo capital

(Marcuse, 1978; Horkheimer, Adorno, 2006). A partir do fim da Idade Média (476-1453), quando as populações europeias gradativamente passaram da produção de subsistência para a produção para a troca e para a acumulação primitiva, consolida-se o espírito burguês que vinha se desenvolvendo desde a Antiguidade, como notam Horkheimer e Adorno (2006). A formulação que paulatinamente passa a ordenar a maior parte das pessoas no período Mercantilista e os posteriores é a da obtenção do lucro pela astúcia em operações de troca. Assim, amplia seu prestígio e seu poder aqueles que eficazmente conseguem estabelecer termos de equivalência entre elementos do mundo e capital, e assim acumulá-lo. A racionalidade, sobretudo a que se consolida com o sistema do capital, não divisa limites para sua matemática; tudo que pode ser expresso sob termos numéricos é um potencial vetor para o lucro. Não tarda, nesse desenvolvimento histórico, para que as formas mais lucrativas de troca englobem os seres humanos, seu trabalho, sua cultura e sua história, expressas pela sujeição de povos com motivação escravocrata que move as economias mais poderosas entre os séculos XVI e XIX, o que se desdobra de maneira reconfigurada nos arranjos capitalistas dos séculos XX e XXI.

Um traço distintivo da cultura da racionalidade que veio a ser dominante é a demarcação da diferença entre o eu e o outro, o sujeito e o objeto, a *logos* e o que por ela deve ser apreendido. Assim, diferentes povos são situados de maneiras diversas em relação à sociedade autocentrada do capitalismo emergente europeu. Retomando a noção de Adorno (2009) sobre a compulsão da razão ilustrada pela demarcação da identidade, destaca-se aqui como esse esquema não captura apenas os objetos como representações do pensamento, correspondendo também ao intento de expressão de poder e dominação sobre a diversidade, também das formas humanas. Em um sistema pautado na irracionalidade da barbárie como fundamento para a produção e a distribuição de riquezas, a necessidade de definição de iguais e diferentes é mandatária para a estruturação dos esquemas de enriquecimento de alguns grupos e de exploração de outros. Um dos critérios erigidos para isso é o de raça. Sobre a situação desse conceito no antissemitismo, Horkheimer e Adorno (2006, p. 140) expressam:

a raça não é imediatamente, como querem os racistas, uma característica natural particular. Ela é, antes, a redução ao natural, à pura violência, a particularidade obstinada que, no existente, é justamente o universal. A raça, hoje, é a autoafirmação do indivíduo burguês integrado à coletividade bárbara. Os judeus liberais, que professaram a harmonia da sociedade, acabaram tendo que sofrê-la em sua própria carne como a harmonia da comunidade étnica [*Volksgemeinschaft*]. Eles achavam que era o antissemitismo que vinha desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens. A perseguição dos judeus, como a perseguição em geral, não se pode separar de semelhante

ordem. Sua essência, por mais que se esconda às vezes, é a violência que hoje se manifesta.

Isto é, raça, como outros recortes em relação ao outro, é uma escolha de posicionamento da fronteira entre o eu e o outro que limita a comunidade dos que podem desfrutar dos bens sociais e aqueles cuja sujeição serve para sua produção. A demarcação em relação aos judeus no curso do desenvolvimento capitalista é de marginalização em relação ao capital, sobretudo quanto à sua ideologia. Segundo o que descrevem Horkheimer e Adorno (2006), os judeus têm na fantasia hegemônica do desenvolvimento capitalista uma figura que aparentemente enriquece sem ceder sua energia vital para a produção direta dos bens de consumo. Ocorre que, historicamente, os judeus na Europa obtiveram segurança financeira sobretudo na classe de mercadores, o que os coloca a meio caminho entre as massas e os detentores dos meios de produção para a sujeição das massas – que eram, em sua maioria, igualmente não judeus. Isso, destacadas as diferenças entre a comunidade judaica e as europeias, desperta nas massas europeias a desconfiança e mobiliza nelas aqueles os mecanismos aqui descritos, pautados na diferença religiosa, cultural, geográfica e, agora, supostamente financeira dos judeus.

Por isso as pessoas gritam: ‘pega ladrão!’ e apontam para o judeu. Ele é, de fato, o bode expiatório, não somente para manobras e maquinações particulares, mas no sentido mais amplo em que a injustiça econômica da classe inteira é descarregada nele. Na fábrica, o fabricante tem sob os olhos seus devedores, os trabalhadores, e controla sua contrapartida antes mesmo de adiantar o dinheiro. O que na realidade se passou eles só percebem quando veem o que podem comprar em troca: o menor dos magnatas pode dispor de um quantum de serviços e bens como jamais pôde nenhum senhor antes; os trabalhadores, porém recebem o chamado mínimo cultural. [...] O comerciante apresenta-lhes a letra que assinaram para o fabricante. O comerciante é o oficial de justiça para o sistema inteiro e atrai para si o ódio voltado aos outros. A responsabilidade do setor da circulação pela exploração é uma aparência socialmente necessária (Horkheimer, Adorno, 2006, p. 143-144).

O desenvolvimento do antissemitismo descrito alcança seu nível mais avançado sob o nazifascismo do século XX. Esse modelo ideológico escancara sua irracionalidade, ao propor a barbárie como via de aperfeiçoamento racionalizado da sociedade, com base nos parâmetros de um mau absoluto projetivamente lançado sobre o não-idêntico. Marcuse (1978) e Horkheimer e Adorno (2006) são contundentes em identificar similaridades entre os modelos da democracia liberal e de estados totalitários. Segundo Marcuse (1978), o elemento central das sociedades industriais é a díade dominação-productividade, sendo que a diferença entre os estados de cultura de massa da metade do século XX e os estados totalitários contra os quais aqueles se opunham reside na ênfase que se dá a um ou a outro aspecto. Os estados

democráticos de cultura de massa têm ênfase na produtividade, enquanto os estados totalitários, na dominação; mas sempre que o aspecto de dominação sobre as massas é exposto ao risco de descontrole nas sociedades “livres”, há plena disposição para o uso de métodos totalitários, inclusive para a destruição de corpos.

Essa apreensão sobre as sociedades democráticas evidencia algo importante sobre as vias de luta para a consolidação de transformações sociais pró-minorias: a natureza do estado capitalista é intrinsecamente destrutiva, e sua racionalidade se expressa pelo agenciamento total da vida por meio da cultura e do trabalho. Corpos que, como nas descrições de Freud (2018d), de Adorno (2004) e de Crochík (2011), trazem consigo a diferença e ferem a lógica de identidade grupal, e por isso são fantasiados como destruidores da ordem. A corrupção humana é, desse modo, mais do que mera contingência secundária do ordenamento produtivo da civilização marcada pelas trocas capitalistas. Ela é realmente sua essência, uma vez que no centro dessa organização socioeconômica está o trabalho alienado e a mais-valia, que é a expropriação do trabalho não pago. O método de controle básico das diferenças e de ajustamento maximizado dos dissidentes é, nas sociedades liberais, a cultura de massa e a ideologia do capitalismo, que não visa outra coisa senão a expansão da fórmula de exploração e a maximização de lucros, mesmo que isso cumule em autodestruição. Retomando à ideia da identidade do mundo com a lógica matemática astuciosa do burguês (Horkheimer, Adorno, 2006), pensa-se que ocorre um golpe de frieza e apagamento das diferenças quando se supõe que, pela totalização capitalista do mundo, todos tornam-se iguais diante do sistema:

O argumento habitual da tolerância, de que todos os homens e todas as raças são iguais, é um bumerangue. Expõe-se à cómoda refutação pelos sentidos, e até as mais concludentes provas antropológicas de que os Judeus não constituem raça alguma dificilmente poderão modificar, no caso do *pogrom*, o facto de os totalitários saberem perfeitamente a quem querem, ou não, eliminar. Perante isto, de pouco serviria querer proclamar como ideal a igualdade de tudo o que tem rosto humano, em vez de a supor como um facto. A utopia abstracta seria demasiado facilmente compatível com as mais astutas tendências da sociedade. *Que todos os homens sejam iguais é justamente o que a ela se ajusta. [...] Uma sociedade emancipada não seria, todavia, um estado uniforme, mas a realização do geral na conciliação das diferenças.* A política, que tal tomasse a sério, nem sequer deveria, por isso, propagar a igualdade abstracta dos homens como ideia. Deveria antes assinalar a má igualdade hoje existente, a identidade dos interessados em filmes e em armas, mas concebendo a melhor situação como aquela em que sem angústia se possa ser diferente. Se ao negro se certifica que ele é exactamente igual ao branco, quando não é, comete-se já contra ele, de forma larvada, uma nova injustiça. É amistosamente humilhado mediante uma norma atrás da qual necessariamente sobreviverá sob a pressão do sistema, e cujo cumprimento seria, além disso, de mérito duvidoso (Adorno, 2004, p. 66-67, grifos nossos).

As reflexões de Adorno (2004) e de Horkheimer e Adorno (2006) sobre o antissemitismo evidenciam algumas dinâmicas cruciais: o acosso à diferença não depende das características de quem sofre a violência, mas da fragilidade por parte dos agressores de construção no Eu de modos adequadas de relacionamento com a alteridade de maneira não destrutiva; essa fragilidade deve-se também ao arranjo cultural e ideológico que se estabelece a partir das condições materiais de desenvolvimento social; a forma capitalista, em sua face totalitária e liberal, carrega a marca da seletividade entre grupos para a produção inequitativa de bens, enquanto a cultura de massas cultiva no imaginário coletivo a ideia de igualdade plena, que acoberta a desigualdade das relações de produtividade e dominação.

O que ocorreu com os judeus na Europa até a década de 1940 é, assim, o tensionamento máximo de duas tendências complementares intrínsecas ao desenvolvimento civilizatório como temos experienciado. Por um lado, corresponde à maximização do projeto de tecnificação e de racionalização da sociedade, da promessa de controle e de erradicação na natureza daqueles atributos evocativos do risco de morte em sociedade, mediante o uso programado de avançadas técnicas – não são inexpressivas as comparações dos povos judeus a “ratos” e a outros tipos de “praga”, nesse sentido. Por outro lado, corresponde à expressão da destrutividade que não aplaca apenas o Outro, esse não-idêntico, como denotativo do fim do Eu, mas também essa última estrutura, que não se diferencia de sua agressividade irrefletida, precisamente porque o espírito ordenador nega sua própria condição limitada e seus aspectos constitutivos como a sexualidade e o horror ao que está para além do território da razão. Por essa linha, é bastante expressivo que a propaganda nazifascista tenha não apregoado que pessoas deveriam ser exterminadas, mas sobretudo que o tenha feito pela justificativa de melhora das condições de vida da *Gemeinschaft* dos supostamente idênticos; e mais impressionante ainda é que se diga, ainda hoje, que o que “destruiu” o Terceiro Reich foram as “más decisões” no confronto com a União Soviética, esquecendo-se do metabolismo de guerra autodestrutivo do Estado nazista e de seu projeto implosivo de sociedade.

Essa situação em que o progresso é justificativa para o horror e que a destruição parece anunciar a construção purgatória de um amanhã no qual o Eu não se confronte com a diferença não foi superada com o fim da Segunda Guerra e com o aplacamento da existência dos estados nazistas e fascistas. O que se segue com os acontecimentos da Guerra Fria e suas guerras substitutivas nas periferias do mundo e com a progressiva expansão do modelo liberal contém o mesmo teor de racionalização, normatização e apagamento do desigual, agora não mais

baseado em arroubos esclarecidos de um único líder à sua massa de escolhidos, mas sim em um “puro” (tanto quanto a raça para os arianos, talvez) pragmatismo econômico e político e pelo regime de mercados. Não há mudança no regime pulsional segundo o qual a destrutividade é investida nos objetos-diferença, e o princípio da *Gemeinschaft* nazista se desloca em escala para o que anos mais tarde viríamos conhecer como a noção de “aldeia global” (Delors et al. 1998, p. 195) catalisada pela infusão das tecnologias digitais à educação.

Aproximando-nos do campo da educação, desse modo, antes de discutirmos em que medida o projeto de globalização educacional promovido pelos órgãos responsáveis por esse campo é contraditório em relação àquilo que promove como seus objetivos, cabe-nos refletir sobre a formação humana. Isso porque esse processo diz respeito ao caminho pelo qual o indivíduo assimila os atributos da cultura para então potencializar sua própria diferenciação. Se estamos falando sobre como, desde a consolidação do capitalismo como alternativa hegemônica, persistem os elementos de controle total e de apagamento da diferença denunciados no nazifascismo, precisamos compreender qual é o percurso pelo qual os indivíduos tomam consciência (ou deixam de tomar) por si próprios e pelo mundo nessas sociedades. Isto é necessário, pois a barbárie em escala global não cessou desde o fim da última Grande Guerra, e os indivíduos, além de não deixarem de ser potencialmente agressivos, tornaram-se progressivamente insensíveis à percepção da violência geral circundante e do fato de que o próprio funcionamento sistemático do atual modelo social avizinha seu próprio dilúvio, como avalia Löwy (2011).

Portanto, para compreendermos as dimensões de violência incutidas na educação atualmente, é necessário refletirmos sobre os marcadores gerais da formação de uma sociedade na qual impera o racismo estrutural contra os não brancos, o extermínio de povos tradicionais, a violência contra sujeitos não heteronormativos, dentre tantas outras violências, tão reais e denotativas da destrutividade de nosso modelo quanto foram as formas de barbarização anteriores na história, formalmente rechaçadas pelas democracias capitalistas. A promessa impossível da constituição de uma comunidade educacional inclusiva no âmago dessas sociedades, em que prevaleça a tolerância e a emancipação mediante o intercâmbio de sujeitos diferentes “do mundo todo”, oblitera o fato de que não deixa de haver discrepâncias no domínio sobre os meios de produção, no acesso a bens para a satisfação de necessidades, no pertencimento e no espaço que minorias de todo tipo (não) têm, e que esse campo de

negatividade é formador de uma relação com o mundo profundamente marcada pela destrutividade.

2.4. Notas sobre violência cotidiana em ambientes de educação

Esta seção dedica-se a apontamentos a partir dos marcos teóricos apresentados até aqui sobre as manifestações destrutivas mais recorrentemente documentadas em ambientes de formação escolar, desde as violências físicas àquelas mais sutis, presentes na estrutura do ensino e nas características das relações entre os indivíduos que trazem à tona elementos de agressividade. Uma vez traçada parte das reflexões a que nos propusemos neste trabalho, não bastaria nesse ponto meramente demonstrar quais são os índices, as regiões e os quadros sobre a ocorrência de violência em contextos educacionais. Inegavelmente, esses dados são imprescindíveis para a compreensão do fenômeno, motivo pelo qual apresentaremos informações dessa natureza. Acreditamos, porém, que a centralidade sobre o aspecto estatístico (ou epidemiológico, se considerarmos a prevalência populacional de certos tipos de violência) não abarca plenamente o registro da violência como experiência.

Se há a importância em demonstrar dados percentuais sobre a ocorrência de atos violentos em ambientes educacionais, ainda é possível que o dado “puro” não se ligue a qualquer senso de implicação dos indivíduos, no sentido de uma formação. Isto é, mesmo algo que se mostre empiricamente pelo raciocínio e por métodos científicos não assume uma ressonância de significados pessoais ligados à experiência. A exposição de dados empíricos apresenta-se como uma via eficaz de desvelar elementos da realidade até então despercebidos ou desconsiderados; porém, por outro lado, a expressão factual de determinada parcela da realidade não acarreta necessariamente mudança perceptual desse mesmo segmento de vida, tampouco engendra mudanças relacionais. Pode-se pensar sobre isso em relação a indivíduos que, mesmo inseridos em contextos em que a ocorrência de violência é perceptível, mas não são capazes de percebê-la e de se sentirem enredados por ela, como esclarecem Santos *et al.* (2020).

Aprofundando a questão sobre a divergência entre a descrição processual em termos de resultados numéricos e a experiência na esfera psíquica, podemos refletir ainda sobre este exemplo hipotético: quando se trata do problema da manifestação de violências em ambientes

escolares, em intervenções que as próprias instituições de ensino demandam, parece satisfazer a cada um dos participantes da comunidade escolar afirmar-se como uma pessoa não-violenta. Imaginemos um profissional que atua para a compreensão e para a superação da violência, convidado a uma escola para discutir a temática de respeito à diversidade humana em vista do aumento dos registros de expressões de ódio contra minorias, sem que as pessoas do contexto admitam que parte daquela violência, que as motivou a solicitar uma visita desse profissional, reside nelas próprias. É frequente, nessas experiências, que as pessoas da comunidade escolar adiantem-se em apontar quais outros são aqueles que promovem o distúrbio da paz. Responsáveis, coordenadores e educadores têm seus registros próprios de quais são aqueles “garotos problemáticos”, assim como os próprios garotos têm registro de todos os colegas que admitem e reproduzem comportamentos como os seus; “mas não sou só eu que faz!”, “Fulano fez comigo também!”, “Faz parte do combinado que a gente tem!” são expressões que se complementam àquelas dos adultos que dizem “é só coisa de garoto” como formas de contornar o inadmissível de que somos todos responsáveis pela agressividade que se apresenta nos gráficos, como produtores parciais da totalidade social. Ao final, produz-se comoção com a exposição sobre os dados; quanto maior um número percentual, maior o choque dado pelo contraste entre grandezas. A amplitude que descreve o aumento estatístico de qualquer violência em certo intervalo de anos, porém, comumente, não traz consigo o aumento da reflexividade e da implicação pessoal daqueles que corporificam o dado como realidade concreta.

Está em jogo uma propriedade sociopsicológica que impede que sintamos como experiência direta toda a violência que nos circunda, que nos permite extrair certo contentamento em pensar que a violência pertence aos Outros. Antes de supormos um mecanismo psicológico para explicar um fenômeno que acontece no nível da sociabilidade intransponível dos seres humanos (ou ao menos de seu reconhecimento como responsabilidade pessoal), pensamos, sobretudo, na noção de frieza trabalhada por Adorno (2001b) para refletir sobre como pode haver esse senso de alheamento em relação às experiências compartilhadas na massa:

Causa-nos horror o embrutecimento da vida, mas a ausência de toda a moral objectivamente vinculante impele-nos, pouco a pouco, para modos de comportamento, para discursos e valorações que, segundo a medida do humano, são bárbaras e, inclusive, para o crítico da boa sociedade, carentes

de tacto. Com a dissolução do liberalismo, o princípio genuinamente burguês, o da concorrência, não foi superado, mas da objectividade do processo social transitou para a constituição dos átomos que entre si chocam e se comprimem, ou seja, para a antropologia. A sujeição da vida ao processo de produção impõe a cada qual, de forma humilhante, o isolamento e a solidão que tentámos considerar como assunto da nossa superior decisão. É um velho elemento da ideologia burguesa que cada indivíduo, no seu interesse particular, se considere melhor do que todos os outros, e que também sinta por eles, enquanto comunidade de todos os clientes, uma maior estima do que por si mesmo. Desde que a velha classe burguesa abdicou, a sua sobrevivência no espírito dos intelectuais – os últimos inimigos dos burgueses – e os últimos burgueses vão a par. Ao aventurarem-se ainda a pensar perante a nua representação da existência, eles comportam-se como privilegiados; mas, ao deterem-se no pensar, declaram a nulidade do seu privilégio. A existência privada que aspira a assemelhar-se a uma existência digna do homem denuncia ao mesmo tempo tal nulidade, porquanto se subtrai a semelhança a uma realização universal que, hoje mais do que antes, necessita da reflexão independente. Não há qualquer saída desta embrulhada. A única coisa que responsabilmente se pode fazer é recusar o abuso ideológico da própria existência e, além disso, comportar-se em privado de um modo modesto, inconspícuo e desprezioso, pois já há muito não é a educação, mas sim a vergonha, que exige que, no inferno, se deixe ao outro ainda algum ar para respirar (Adorno, 2001b, p. 16).

Colocando-nos diante da responsabilidade de refletir sobre as atuais manifestações de violência em ambiente escolar, admitimos a provocação de Adorno: não podemos nos furtar à experiência de horror compartilhada no inferno, julgando suficiente lidar apenas com a descrição mais pura e metodologicamente precisa desse estado. No momento civilizatório em que a compilação de qualquer variedade de dados sobre a vida humana é banalmente possível, mais importante do que apenas identificá-los no real é reencontrarmos na realidade estranhada nosso próprio reflexo. Se não pudermos perceber e refletir sobre nossa estranheza em relação ao que os dados demonstram e sobre essa interrupção entre experiência e realidade, a empiria sobre fenômenos humanos será desumanizada.

Em conformidade com essa crítica, e enfatizando o caráter total das estruturas e dos fenômenos até aqui discutidos, passamos à exposição dos dados sobre violência em comunidades escolares a partir do *Anuário brasileiro de segurança pública*, produzido e publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. A escolha por essa forma de exposição se justifica não em demérito às inúmeras (e necessárias) pesquisas sobre as especificidades de cada ato violento e cada contexto em que ocorre, mas sim pela oportunidade de que a percepção sobre a violência em ambientes educacionais possa ser compreendida em relação ao estado mais geral dos fluxos de destrutividade do país. Quanto a isso, voltamos a insistir: não se trata de se valer da empiria deste documento como “dado morto”, mas sobretudo de se dispor a

produzir notas reflexivas sobre o que se pode compreender a partir dessa compilação imprescindível de informações.

Este documento, publicado anualmente pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), entidade sem fins lucrativos da qual participam pessoas da sociedade civil, de universidades e de diversos campos de atuação, reúne informações sobre diversos tipos de violência. Iniciado em 2007, em sua primeira edição e nas subsequentes, seu foco é orientado sobretudo à violência policial e à ação criminosa, ampliando progressivamente o escopo do que se toma por violência e quais as categorias possíveis para a compreensão desses diversos fenômenos. Em sua 9ª edição (FBSP, 2015), apresentou pela primeira vez dados a respeito da percepção de violência em ambientes escolares. Nos anos seguintes, ampliou a variedade de dados possíveis quanto à violência em espaços escolares, exceptuando-se os anos de 2018, 2020 e 2021 e 2022, quando não houve no *Anuário* o registro sobre episódios de violência na escola. Há, portanto, dados consolidados que podem ser comentados neste texto nas publicações dos anos de 2015, 2016, 2017, 2019 e 2023. Ocorre, porém, que as metodologias, as fontes e as informações compiladas não coincidem necessariamente nos diferentes anos, o que impossibilita uma análise horizontal completa entre os *Anuários* desses anos em que foi feito o registro de violências em ambientes escolares.

Quadro 1 - Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 9º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2015) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por diretores e professores:

Parâmetros para violência	Percepção de diretores	Percepção de professores	Média entre respostas de diretores e professores
Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola	54,8%	52,3%	53,55%
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	76,3%	71,8%	74,05%
Alunos frequentaram a escola portando arma branca	16,3%	4,9%	10,6%
Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo	2,1%	0,9%	1,5%
Você foi ameaçado por	10,1%	9,2%	9,65%

algum aluno			
Você foi vítima de atentado à vida	2,5%	1,8%	2,15%
Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	8,4%	5,2%	6,8%
Você foi vítima de roubo (com uso de violência)	1,5%	1,0%	1,25%

Fonte: tabela elaborada pelos autores. Dados do FBSP (2015).

Na primeira publicação da série em que a violência nas escolas é abordada (FBSP, 2015, p. 130), apresentam-se dados compilados de uma publicação do Instituto Data Popular intitulada *Pesquisa Educação, motor de um país melhor*, referente ao ano de 2014, da Prova Brasil de 2013 e da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, publicada em 2013. O primeiro levantamento agrupa percepções de diretores, alunos, professores e avaliadores externos; já o segundo traz dados sobre a percepção de diretores e professores, enquanto a última fonte traz a opinião exclusivamente de estudantes do 9º ano. A seleção disposta no *Anuário* de 2015 a partir dessas três fontes compreende a violência, de maneira geral, no nível de agressões interpessoais, físicas e verbais, de furto ou roubo, de porte de armas, de vitimização (ameaça ou agressão consumada) de profissionais da educação, de condições de infraestrutura da escola e dos seus arredores e do sentimento de humilhação diante de agressões entre os alunos.

Dentre os destaques acerca da violência em ambientes escolares, chama-se atenção ao fato de a “falta de segurança na escola/violência” ser a principal, apontada por 28% dos diretores, professores, alunos e avaliadores externos participantes da pesquisa do Instituto Data Popular, seguido por “alunos desrespeitosos”, identificado por 15% da amostra (FBSP, 2015, p. 130). Outro destaque, obtido dos dados da Prova Brasil de 2013, é a prevalência de agressões verbais ou físicas, identificadas por 76,3% dos diretores e 71,8% dos professores que responderam à pesquisa (FBSP, 2015, p. 133), no que se inclui a violência contra esses profissionais. Já sob a perspectiva dos estudantes do 9º ano, compilada pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, o mal-estar resultante de situações de humilhação sofrida em ambiente escolar foi apontado por 39,8% em escolas privadas e por 34,4% em escolas públicas (FBSP, 2015, p. 142).

O documento traz breves comentários para apresentar o registro e os estudos sobre violência escolar no país e analisar os dados apresentados. Segundo essa apresentação, o

interesse do poder público e de segmentos da sociedade civil em documentar e compreender os fenômenos de violência escolar emerge nas décadas de 1980 e 1990, e se estabelece a partir de 2000 como uma pauta prioritária na educação, sobretudo pela influência de agências internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (FBSP, 2015, p. 132). O texto avalia que, desde a década de 1980, a percepção sobre a violência como vandalismo, depredações e violações do espaço físico cede espaço à crescente percepção de formas interpessoais de violência. No conjunto das três fontes de dados utilizadas pelo *Anuário* (FBSP, 2015), no entanto, não se faz distinção entre as formas manifestas dessas formas de violência, além de agressões físicas ou verbais, ameaças, furto ou roubo, porte de armas brancas ou de fogo e humilhação entre estudantes.

De maneira geral, segundo os dados da Prova Brasil de 2013 (que contou com respondentes diretores e professores em número igual de 237.186 em cada grupo) (FBSP, 2015), agressões físicas ou verbais entre alunos foram as mais abrangentes, seguidas de agressões do mesmo tipo contra professores e funcionários da educação. 76,3% dos diretores responderam “sim” para a assertiva de ter havido agressões entre alunos, enquanto 54,8% afirmaram-no em relação às agressões contra professores e funcionários. Já 71,8% dos professores afirmaram ter havido violências físicas ou verbais entre alunos, e 52,3% contra professores ou funcionários.

Sobre os dados referentes à percepção exclusiva dos estudantes de 9º ano, destacamos o trecho a seguir da análise dos dados obtidos pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, publicada em 2013 (FBSP, 2015, p. 142):

[...] mais de um terço dos alunos do 9º ano do ensino fundamental (35,3%) sentiu-se em algum momento humilhado pelas provocações de colegas da escola nos 30 dias que antecederam à pesquisa, sendo que para 7,2% destes o sentimento de humilhação foi vivenciado com frequência. É interessante perceber que a ocorrência desta situação foi indicada por um número maior de alunos do ensino privado (39,8%) do que do ensino público (34,4%), sugerindo que a existência de violências interpessoais nas escolas não deve ser determinantemente associada a fatores como o nível socioeconômico dos alunos ou à qualidade do ensino oferecido. Corroborando em alguma medida com a percepção apresentada por professores e diretores na Prova Brasil, é interessante perceber que são também os alunos do Sul e Sudeste que mais relatam esse tipo de violência interpessoal, sendo este fato menos presente nas regiões Norte e Nordeste.

Percebemos neste trecho um apontamento importante para a reflexão sobre as condições para a ocorrência de violência: as condições econômicas, por si, não são suficientes para se compreender a violência condizente com a experiência. Encontra-se aqui um relevante elemento de criticidade, já que os dados desnaturalizam a visão hegemonicamente cultivada que associa, em cadeia de necessidade e exclusividade, violência a pessoas que vivem em escores sociodemográficos mais baixos. As reflexões desse tipo, que buscam analisar os sentidos possíveis para o fenômeno da violência em ambientes escolares, podem ser encontradas em outros trechos de *O Anuário* (FBSP, 2015), dentre os quais destacamos:

Os dados das pesquisas apresentadas revelam que a violência nas escolas atinge de modo significativo a comunidade escolar brasileira. É interessante perceber, no entanto, que apesar da existência de situações graves e de fato criminais – como ameaças e o efetivo atentado à vida de professores e diretores, bem como porte de armas, furtos e roubos – *são ainda as pequenas violências cotidianas e de nível interpessoal – agressões físicas e verbais, intimidações e humilhações – as que mais se verificam no ambiente escolar*. Apesar disso, a partir dos dados disponíveis, as respostas ao problema ainda parecem muitas vezes concentradas em medidas de fechamento das escolas contra uma violência que lhe seria exterior e alheia, como eco do contexto de violência urbana vivenciado de modo mais amplo pela sociedade brasileira (FBSP, 2015, p. 148, grifo nosso).

Faz-se, assim, alusão ao fato de que, por mais que sejamos levados a pensar a violência no sentido de ocorrências criminosas e mais escaladas em termos de potencial agressivo, o principal escopo da violência em ambientes escolares é o das *pequenas violências cotidianas*. Essa reflexão, ainda que breve, desmobiliza o imaginário policialesco e espetacular de que a violência é necessariamente explosiva e emerge – como o trecho critica na sequência – do exterior da escola. É fundamental o cuidado com que os autores inauguram na série do *Anuário*, a análise dos dados sobre violência escolar no Brasil, de forma crítica e reflexiva, um importante marco para a divulgação e para a visibilidade do fenômeno sem limitá-lo a uma leitura ideológica e destrutiva, por mais que haja retóricas desse tipo.

Ainda que estejamos de acordo com a sua relevância, com os métodos de seleção dos dados e com a análise crítica presentes nesse material, não podemos deixar de refletir sobre os limites do *Anuário* de 2015. O primeiro deles é a opção pela delimitação geral e difusa de violências físicas ou verbais, e a falta de distinção entre o preconceito contra diversos grupos e o *bullying*, ambos percebidos, documentados e discutidos à época da elaboração do *Anuário* de 2015. Todavia, há que se valorizar o fato de o documento apresentar os apontamentos da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, de 2013, única pesquisa dentre as utilizadas pelo

Anuário de 2015 em que a perspectiva do escolar que comete agressões é um dado analisado (FBSP, 2015, p. 143).

Ainda sobre os limites do *Anuário*, destacamos que os fenômenos de violência que ocorrem mesmo fora da escola, mas que emergem do contexto de relações intraescolares – inclusive em ambientes virtuais, como no caso do *cyberbullying* –, não são mencionados ou analisados. As pesquisas selecionadas compreendem que a violência externa ao espaço escolar advém unicamente dessa exterioridade, como são o caso do acesso de pessoas estranhas à escola e a falta de iluminação no seu entorno, por exemplo, sem perquirir pela possibilidade de vínculos intraescolares extravasarem o espaço físico escolar. Outro limite se refere à falta de menção à possibilidade de serem identificadas formas de violência institucional, perpetuadas pela escola como agência social e como espaço físico, no caso da violência por condições arquitetônicas, por restrição ao acesso, à permanência ou à terminalidade, bem como por preconceitos, métodos de controle, de segregação e de exclusão.

Em 2016, foi lançado o *10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, segundo volume da série que contém dados sobre a violência em ambientes escolares. Nesse ano, as fontes de dados para a análise de tais fenômenos são unicamente as versões de 2012 e de 2015 da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que os respondentes são estudantes do 9º ano do ensino fundamental, de estabelecimentos públicos e privados. As definições de violência escolar nesse documento são menos numerosas em relação à publicação anterior, e estão organizadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 10º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2016) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por estudantes do 9º ano do ensino fundamental:

Parâmetros para violência	Respostas em porcentagem
Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em escolas que informaram que a localidade onde a escola está situada foi considerada área de risco, em termos de violência	50,8%
Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em escolas que informaram ter suspenso ou interrompido as aulas por motivo de segurança, em termos de violência	8,6%

Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que não compareceram à escola por falta de segurança no trajeto casa-escola ou na escola	14,8%
Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que esculacharam, zombaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram algum(a) colega da escola, tanto que ele(a) ficou magoado(a), aborrecido(a), ofendido(a) ou humilhado(a)	19,8%
Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que se sentiram humilhados por provocações de colegas da escola	39,2% - raramente ou às vezes 7,4% - na maior parte do tempo ou sempre

Fonte: tabela elaborada pelos autores. Dados do FBSP (2016).

Comparativamente à mesma pesquisa de 2012 e aos dados que o *9º Anuário* (FBSP, 2015) expunha, os dados do *10º Anuário* (FBSP, 2016) demonstram aumento de 12,1% para 14,8% do não comparecimento por falta de segurança, sendo que o índice de insegurança no trajeto entre casa e escola foi o que mais variou, saltando de 8,8% em 2012 para 11,5% em 2015. Também ficou demonstrado o aumento da prevalência de episódios de mal-estar decorrentes de provocações, tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas. Nestas, o montante de estudantes que declararam que se sentiram humilhados em algum momento (“raramente ou às vezes” e “na maior parte do tempo ou sempre”) saltou de 39,9% em 2012 para 48,3% em 2015. Nas escolas públicas, esse índice passou de 34,4% para 46,6% no mesmo período. Diminuíram, no entanto, os registros desse tipo de episódio na perspectiva dos agressores: em 2012, 20,8% do total de respondentes declararam ter esculachado, zombado, mangado, intimidado ou caçoado de algum colega a ponto de magoá-lo, aborrecê-lo, ofendê-lo ou humilhá-lo, ao passo que 2015 foram 19,8%, sendo essa queda mais expressiva no gênero masculino (de 26,1% para 24,2%) e nas escolas privadas (de 23,6% para 21,2%).

Por mais que traga menos dados gerais do que o volume anterior, o *10º Anuário* (FBSP, 2016) trata-os com qualidade superior, ao permitir a comparação entre parâmetros de dois anos, no que se refere às agressões sofridas e cometidas como, por exemplo, as humilhações. Outro ganho qualitativo é o detalhadamente da motivação para esse tipo de violência, do que se depreende que são características físicas (aparência do corpo, em 15,6% dos casos, ou do rosto, em 10,9%) que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental consideravam à época como motivos disparadores da agressão. Como limites, permanecem a falta de distinção e de menção ao *bullying* e ao preconceito (por mais que se apontam os dados sobre as violências motivadas

por características físicas), bem como a ausência de discussão sobre formas institucionais de violência.

No 11º Anuário (FBSP, 2017), os dados selecionados para discutir a violência nas escolas advêm exclusivamente da Prova Brasil de 2015, cujas respostas, portanto, foram dadas por diretores e professores da educação básica. Diferentemente das edições anteriores, na edição de 2017 não há introdução, análise textual e discussão a respeito dos dados, tampouco há dados que permitam comparação com a Prova Brasil de 2013, utilizada no 9º Anuário (FBSP, 2015). As informações são apresentadas de forma simples e direta sob a forma de tabelas.

Quadro 3 - Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 11º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2017) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por diretores e professores:

Parâmetros para violência	Respostas em porcentagem
Controle de entrada de pessoas estranhas na escola	77,8% - bom 16,2 - regular
Esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência	35,4% - bom 15,5% - regular
Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola	17,0% - bom 23,5% - regular
Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas nas imediações da escola	16,9% - bom 18,5% - regular
Iluminação do lado de fora da escola	28,9% - bom 19,7% - regular
Os portões que continu ¹²	88,8% - sim
A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	82,0% - sim
A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebradas, lâmpadas estouradas etc.)?	48,2% - sim, muitos 46,1% - sim, poucos
Agressão verbal ou física de alunos a professores ou	50,2% - sim

¹² Quanto a essa questão, somos levados a crer que o 11º Anuário (2017), em todas as versões disponíveis online, traz um erro de formatação que impede a identificação exata da frase. Acreditamos que se trata da questão “Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?”, ou equivalente, como é possível supor a partir do modelo da Prova Brasil de 2007, disponível no site do Inep, e pelas outras versões do *Anuário* que se valem dessa mesma fonte de dados.

funcionários da escola.	
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	70,0% - sim
Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica	6,2% - sim
Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas	13,0% - sim
Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.)	6,5% - sim
Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo	1,3% - sim
Você foi vítima de atentado à vida	1,9% - sim
Você foi ameaçado por algum aluno	8,8% - sim
Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	5,7% - sim
Você foi vítima de roubo (com uso de violência)	1,3% - sim

Fonte: tabela elaborada pelos autores. Dados do FBSP (2017).

Ao compararmos os dados das edições de 2013 e de 2015, percebemos redução de 53,6% para 50,2% de diretores e professores que afirmaram haver agressões verbais ou físicas contra trabalhadores da educação; também houve redução na percepção sobre esse tipo de agressão entre estudantes, caindo de 73,7% para 70%. Caiu, ainda, de 10,6% para 6,5%, a percepção de alunos portando armas brancas. Em relação a armas de fogo, no entanto, mantém-se a percepção com ligeira variação, de 1,5% para 1,3%. Índices de ameaças contra professores e diretores caíram de 9,7% para 8,8%, enquanto as agressões contra a vida desses profissionais subiram ligeiramente de 1,7% para 1,9%. Furtos caíram de 6,8% para 5,7% entre 2013 e 2015, e o índice de roubos que professores e diretores tenham sofrido manteve-se estável em 1,3%. A percepção sobre depredação predial da escola subiu de 88,6% para 94,3%. O controle do acesso de pessoas estranhas em 2013 era considerado regular ou bom por 91,7% dos respondentes, e em 2015, por 93,8%. Sobre se os portões permanecerem trancados durante o horário de funcionamento da escola, em 2013, 83,6% dos respondentes confirmaram a afirmação, enquanto em 2015 foram 86,8%. Quanto à qualidade da iluminação nos arredores da escola, em 2013, 46,2% dos respondentes avaliaram como regular e boa. Em 2015, esse número passou para 48,6%. Os demais recortes sobre violência nas escolas trazidos pelo *11º Anuário* (FBSP, 2017) e apontados acima não têm equivalentes no *9º Anuário* (FBSP, 2015), o que não permite comparação.

Se, por um lado, é possível perceber melhora em alguns indicadores entre os dois anos comparáveis da série, sobretudo aqueles sobre agressões cometidas contra profissionais da educação e contra alunos, chama-nos a atenção que o registro assumido pelo *11º Anuário* (FBSP, 2017) é superficial em relação à violência interior à escola, sobretudo pela falta de categorias de diferenciação dos tipos de violência e pela opção de se ter uma fonte exclusiva na Prova Brasil de 2015. Nessa edição, repetindo o anterior, não se faz menção à ocorrência de *bullying*, de preconceito, de violências institucionais e de violências que possam se estender da escola para o seu exterior.

A próxima edição do *Anuário* a conter informações sobre violência escolar é a de 2019 (FBSP, 2019). Mais uma vez, a fonte selecionada limita-se às respostas da Prova Brasil, desta vez, do ano de 2017. Nessa edição, voltamos a encontrar uma seção de comentários sobre os dados apresentados, em que se produz, de modo mais enfático do que nos volumes anteriores, uma compreensão crítica sobre os marcadores da violência em ambientes escolares, sendo o primeiro em que se reconhece que (FBSP, 2019, p. 192):

A escola poderia ser um refúgio onde os jovens encontrariam cooperação, vivenciariam resistências e assertividades, desenvolveriam habilidades de comunicação, competências para a resolução de conflitos e problemas e assumiriam responsabilidades. No entanto, muitas vezes as escolas perpetuam as desigualdades sociais em um ambiente em que os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar, a evasão e repetência as reforçam.

Esta instituição apresenta fatores de risco, como os problemas de aprendizagem e fracasso escolar, a evasão, a exposição às situações de violências e os baixos níveis de participação comunitária.

Pode-se afirmar que a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na nossa sociedade em nível macro e, ao mesmo tempo, devido às suas especificidades como instituição, fomenta e constrói múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos

É a primeira vez que, além de catalogar ocorrências violentas no interior e fora da escola, um dos *Anuários* expõe a compreensão de que há formas próprias de violência ao ambiente escolar, que deixa de ser apenas receptáculo de violências exteriores e alheias às relações escolares. Também é a primeira ocasião em que encontramos na série de publicações promovidas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública a consideração de que a escola perpetua desigualdades e consolida fatores de risco, aprofundando a compreensão dos fenômenos de violência escolar, e contemplando, ao menos tangencialmente, o que se busca estabelecer como violências institucionais. Não há, no entanto, menção ao *bullying* ou ao

preconceito como formas prevalentes de violências típicas ao ambiente escolar, fenômeno amplamente discutido ao longo dos anos em que se fala sobre violência escolar no *Anuário*, desde a primeira edição em que a temática é abordada (Nesello *et al.*, 2014; Gomes, Bittar, 2021; Malta *et al.*, 2022).

Como existe coincidência de parâmetros de violência escolar entre os *Anuários* de 2017 e de 2019, optamos por apresentar os dados desta última publicação (FBSP, 2019) em um quadro no qual seja possível visualizar os itens que se repetem, a fim de que seja possível comparar os resultados entre os dois anos:

Quadro 4 - Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 13º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2019) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por diretores e professores, comparativamente aos dados do 11º Anuário (FBSP, 2017):

Parâmetros para violência	Respostas em porcentagem	
	2019	2017
Controle de entrada de pessoas estranhas na escola	75,9% - bom 15,9% - regular	77,6% - bom 16,2% - regular
Iluminação do lado de fora da escola	43,1% - bom 30,4% - regular	28,9% - bom 19,7% - regular
Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola	48,9% - sim	50,2% - sim
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	69,2% - sim	70% - sim
Alunos frequentam a escola sob efeito de bebida alcoólica	15,8% - sim	6,2% - sim
Alunos frequentam a escola sob efeito de drogas ilícitas	21,3% - sim	13,0% - sim
Alunos frequentam a escola portando arma branca	14,9% - sim	6,5% - sim
Alunos frequentam a escola portando arma de fogo	2,3% - sim	1,3% - sim
Você foi vítima de atentado à vida	1,0% - sim	1,9% - sim
Você foi ameaçado por algum aluno	4,4% - sim	8,8% - sim

Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	2,7% - sim	5,7% - sim
Você foi vítima de roubo (com uso de violência)	0,7% - sim	1,3% - sim

Fonte: tabela elaborada pelos autores. Dados do FBSP (2019; 2017).

A variação de indicadores entre 2017 e 2019 permite que sejam feitos alguns apontamentos. Cresceu de maneira importante a percepção sobre estudantes que frequentam a escola sob efeito de alguma substância lícita ou ilícita. Já a percepção sobre estudantes portando qualquer tipo de arma mais que dobrou entre 2017 e 2019. Por outro lado, diminuíram os episódios de violência sofridos por diretores e professores, e melhorou a percepção sobre as condições de iluminação ao redor da escola.

A mais recente desta série de publicações do Fórum Brasileiro de Segurança Pública é o *17º Anuário* (FBSP, 2023) que, a partir dos dados da Prova Brasil de 2021, traz perspectivas sobre a violência em ambientes escolares não contempladas nas publicações anteriores. É a primeira edição em que aparecem os termos *bullying*, discriminação, assédio sexual e tiroteio/bala perdida, além do registro de formas de violência já apontadas nos anos anteriores da série. Essa edição inaugura o levantamento sobre projetos temáticos desenvolvidos nas escolas sobre violência, *bullying*, machismo, homofobia, uso de drogas e relações étnico-raciais/racismo. Há, como na maioria das publicações de anos anteriores, uma seção textual que acompanha a apresentação das tabelas de dados. É importante destacar que essa seção apresenta reflexões de Theodor W. Adorno em seu início:

‘Que Auschwitz não se repita’: o mote enunciado como exigência educacional primordial pelo sociólogo alemão Theodor W. Adorno, há mais de 50 anos, insiste em ecoar com perturbadora atualidade. Como as principais instituições educacionais, as escolas, podem criar as condições para prevenir que subsistam as situações de violência e atentado à vida em meio a armas que se voltam para elas próprias? Os recentes ataques ou tentativas de ataques violentos a escolas no Brasil tornam urgente a formulação de políticas públicas de prevenção desse grave fenômeno social. De 2002 a 2022 foram consumadas ao menos 16 ocorrências dessa natureza no país. Somam-se a elas outras sete transcorridas no presente ano, 2023. Motivados sobretudo por discursos de ódio, *bullying*, racismo, misoginia, intolerância étnica ou religiosa, tais ataques exigem uma resposta pública que compreenda e considere a complexidade do fenômeno, induzindo a pesquisa e análise de informações disponíveis que auxiliem na identificação das demandas prioritárias para o enfrentamento do problema. Como fazer da escola um espaço seguro e de convivência cidadã quando a violência está presente? (FBSP, 2023, p. 354)

Sem dúvida, o pensamento adorniano é fundamental para a análise que busca estabelecer a relação entre Educação e variados fenômenos de violência, destacando-se que a exposição que se segue à menção do autor fala sobre o aumento de ataques violentos a escolas no Brasil, listando discursos de ódio, *bullying*, racismo, misoginia, intolerância étnica ou religiosa como algumas das motivações mais frequentes para esses ataques. Entre as motivações descritas pelo *17º Anuário*, no entanto, não estão incluídas violências institucionais e sociais, desigualdade social, normatização, patologização, exclusão, punição e sujeição, das quais Horkheimer e Adorno (2006) estavam cientes, refletindo sobre o sentido de perda de autonomia e sobre o empobrecimento do sujeito na sociedade administrada, mediante a constrição material e adestramento ideológico. O antissemitismo, por exemplo, como forma de intolerância étnico-religiosa, para além do trato agressivo em relação à pessoa judia, está presente na ideologia e no esquema econômico que se projetam sobre a estrutura das relações sociais.

Em que pese o limite da exposição textual pelo *17º Anuário*, seu conteúdo traz expressivas sintetizações sobre a violência escolar no Brasil, como demonstram os seguintes trechos:

[...] São várias as situações de violência narradas e, todas, em percentuais que não coadunam com a ideia da escola como espaço seguro e ambiente de proteção. Engana-se quem pensa que a violência é um problema circunscrito. Ela se manifesta de forma distinta em cada território, como no caso dos tiroteios e balas perdidas no Rio de Janeiro. Mas, em outra direção, chama atenção que o Distrito Federal e Santa Catarina são as duas Unidades da Federação que possuem proporções de assédios sexuais nas escolas equivalentes a mais do que o dobro da média nacional, que de (sic) 2,3% de escolas com registros desse tipo de situação. No DF, 5,2% das escolas registram ocorrências de assédio sexual em 2021. Em Santa Catarina, foram 4,8%

Não bastassem as situações de violência física, a escola no Brasil tem se destacado pelos altos percentuais de violência simbólica e psicológica. Segundo a Prova Brasil, 15,5% dos diretores de escolas relatam já terem observado ocorrências de discriminação contra algum integrante da comunidade escolar. À semelhança dos casos de assédio sexual, o Distrito Federal, com 25,1% das escolas, e Santa Catarina, com 23,8%, são as Unidades da Federação que mais relaram (sic) este tipo de ocorrência. No caso, o Mato Grosso quase empata com Santa Catarina, e alcança um total de 23,7% de suas escolas com registros de discriminação.

Já as ocorrências de *bullying* possuem uma prevalência ainda maior. Na média nacional, 37,6% dos diretores relataram na Prova Brasil a ocorrência de situações que podem ser caracterizadas como *bullying*. Em termos subnacionais, Santa Catarina, Distrito Federal e São Paulo têm os maiores percentuais: 60,2%, 51,7%, e 50,6%, respectivamente. Porém, é digno de

destaque que, além dessas Unidades da Federação, outras cinco (ES, MT, MS, PR e RS) possuem percentuais de registros de *bullying* em suas escolas em uma ordem acima de 46% do total de estabelecimentos de ensino (FBSP, 2023, p. 355-356)

A citação acima revela uma percepção abrangente e aguda sobre a violência escolar no Brasil em 2021, cujos contrastes na sua prevalência em unidades federativas ressaltam o caráter não circunscrito da violência, que tem suas formas alteradas a depender de onde ela ocorre. Expressivo é o fato de que dentre as unidades federativas onde mais ocorrem certos tipos de violência, como assédio sexual e *bullying*, sejam aquela onde houve expressiva votação a candidatos de (extrema) direita na eleição de 2022¹³. Esse estilo colabora para a formação conceitual dos leitores, já que combina dados quantitativos e reflexões, por exemplo, ao falar da existência de formas simbólicas e psicológicas de violência. A Edição de 2023 também apresenta pela primeira vez dados sobre o *bullying*, estimulando, com isso, a tomada de consciência sobre esse tipo de violência na sociedade, para além do convívio escolar, e, principalmente, nominando um fenômeno que não pode ser visto como banal ou simplesmente natural.

[...] Esse [o *bullying*] é um problema que agrava os riscos de ataques violentos às escolas e que não está exatamente correlacionado à incidência de outras violências nos territórios do entorno das instituições escolares, mas à exposição prolongada a processos violentos em âmbito familiar (negligência e autoritarismo parental) e conteúdo disseminado em redes sociais.

Na tentativa de se dar uma resposta a esse cenário, quando olhamos as temáticas selecionadas para projetos desenvolvidos nas escolas, 70,2% dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país pensaram projetos de prevenção e enfrentamento ao *bullying* para as suas comunidades escolares. Já 55,7% das escolas possuem projetos sobre “violência”. São percentuais que confirmam e reforçam a centralidade do problema e que demonstram que, *segurança pública, não pode ser vista apenas sob a ótica policial. O problema não é externo às escolas. Elas estão inseridas nas lógicas comunitárias dos territórios onde estão localizadas mas também são vetores de situações que podem gerar agravamento do quadro de violência.*

Assim, há uma série de ações que precisam ser planejadas, formuladas e executadas que envolvem uma rede de instituições muito mais ampla do que aquela responsável pela gestão do sistema policial e de persecução penal (FBSP, 2023, p. 356, grifos nossos).

Esse trecho contribui para o desenvolvimento de uma visão ampliada sobre a violência, bem como sobre formas de tratá-la para além dos âmbitos policial e penal. Ainda assim, não se

¹³ Para uma apreciação dos índices das eleições brasileiras de 2022, conferir: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/apuracao/2turno/votos-por-estado/presidente/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

pode deixar de apontar que o *17º Anuário* (FBSP, 2023) não se refere aos processos violentos na esfera mais geral da sociedade e quais deles se (re)produzem na própria escola.

Quadro 5 - Parâmetros utilizados para definir violência escolar no 17º Anuário brasileiro de segurança pública, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023) e as médias nacionais (em porcentagem) das respostas atribuídas por diretores e professores:

Parâmetros para violência	Respostas em porcentagem
Interrupção do calendário escolar de 2021 em decorrência de episódios de violência	0,9% - sim
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Atentado à vida	3,0% - poucas vezes 0,3% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Lesão corporal	5,2% - poucas vezes 0,1% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Roubo ou furto	14,2% - poucas vezes 1,9% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Tráfico de drogas	3,9% - poucas vezes 0,4% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Permanência de pessoas sob efeito de álcool	4,2% - poucas vezes 0,1% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Permanência de pessoas sob efeito de drogas	5,4% - poucas vezes 0,2% - várias vezes

Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Porte de arma	2,4% - poucas vezes 0,1% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Assédio sexual	2,3% - poucas vezes 0,0% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Discriminação	15,1% - poucas vezes 0,4% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: <i>Bullying</i>	35,7% - poucas vezes 1,9% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Invasão do espaço escolar	8,2% - poucas vezes 1,4% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Depredação do patrimônio escolar	17,6% - poucas vezes 1,9% - várias vezes
Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham: Tiroteio ou bala perdida	1,4% - poucas vezes 0,3% - várias vezes
Percepção de diretores sobre aspectos da escola em que trabalham: Condições de segurança na entrada e saída da escola	7,0% - muito adequado 56,7% - adequado
Percepção de diretores sobre aspectos da escola em que trabalham: Muros e/ou grades que isolam a escola do ambiente externo	7,8% - muito adequado 54,0% - adequado
Apontamento de diretores sobre a existência de projetos temáticos nas escolas em que trabalha	55,7% - violência 70,1% - <i>bullying</i> 14,8% - machismo 24,1% - homofobia 49,1% - uso de drogas 50,2% - relações étnico-raciais/racismo

Fonte: tabela elaborada pelos autores. Dados do FBSP (2023).

Esses dados sugerem alguns destaques, levando-se em conta diferenças entre Unidades Federativas (UF): a) o índice de interrupções do calendário escolar devido a episódios de violência excede a média nacional nas seguintes UF: Rio de Janeiro (6,2%), Amazonas (2,4%), Bahia (1,5%), Amapá (1,4%), Distrito Federal (1,2%) e Santa Catarina (1,1%). No quesito lesões corporais, Alagoas (0,3%), Rio Grande do Sul (0,3%), Distrito Federal (0,4%), Espírito Santo (0,4%), Paraná (0,5%), Mato Grosso do Sul (0,6%), ultrapassam a média nacional (0,1%) para eventos do tipo que ocorrem várias vezes. Roubos ou furtos acontecem várias vezes e acima da média nacional em Goiás (2,1%), Minas Gerais (2,1%), Paraná (2,3%), São Paulo (2,6%), Mato Grosso do Sul (2,9%), Piauí (3,1%), Amazonas (3,4%), Amapá (3,7%), Rondônia (4,0%) e Acre (5,2%). Sobre a ocorrência de tráfico de drogas, as UF que mais ultrapassam a média nacional nesse último aspecto são Distrito Federal (1,3%) e Pernambuco (0,9%).

Quanto ao porte de armas (nessa edição do *Anuário*, sem que se faça distinção entre armas brancas e armas de fogo), pôde-se quantificar respostas na coluna de “várias vezes” para apenas oito estados: Amapá, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Rondônia, sendo que não há dados para as unidades federativas restantes. Sobre a ocorrência de assédio sexual nas escolas, há dados consolidados sobre eventos em “várias vezes” em relação a seis estados: Amazonas, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará e Pernambuco, nenhum dos quais registrou mais do que 0,1% de respostas que indicassem essa frequência. O registro da frequência “poucas vezes”, por outro lado, agrupa dados de todas as UF, com os seguintes destaques: Distrito Federal (5,2%), Santa Catarina (4,8%), Mato Grosso (3,8%), Paraná (3,4%), São Paulo (3,4%), Goiás (3,3%) e Amazonas (3,0%). Sobre episódios de discriminação, são as UF Distrito Federal (1,0%), Santa Catarina e São Paulo (0,7% cada), Mato Grosso (0,6%) e Paraná (0,5%) onde mais ocorre discriminação. Sobre o *bullying*, há exacerbação da média nacional na frequência “poucas vezes” em Santa Catarina (55,6%), Distrito Federal (47,4%), São Paulo (47,2%), Rio Grande do Sul (46,7%), Espírito Santo (45,2%), Paraná (44,6%), Mato Grosso (44,1%), Mato Grosso do Sul (43,8%) e Goiás (36,8%). Quanto a percepção de *bullying* em “várias vezes”, são as UF de Santa Catarina (4,6%), Distrito Federal (4,4%), São Paulo (3,3%), Paraná (3,0%), Rio Grande do Sul (2,8%), Mato Grosso (2,8%), Mato Grosso do Sul (2,5%) e Espírito Santo (2,0%) os lugares em que a ocorrência de *bullying*, com incidência frequente, é acima da média nacional.

Sobre invasões do espaço escolar, o registro dos episódios em poucas vezes é particularmente alto em São Paulo (16,5%), Rio de Janeiro (11,0%), Mato Grosso do Sul (10,8%), Minas Gerais e Paraná (10,6% cada), Mato Grosso (9,4%), Amapá (8,9%), Acre e Santa Catarina (8,6% cada). Quando se trata de registros de várias vezes, Rio de Janeiro (3,0%), São Paulo (2,8%), Acre (2,4%), Rondônia (2,2%), Minas Gerais (1,9%) e Amazonas (1,5%) são os estados que se destacam em relação à média nacional para invasões nessa frequência. A percepção sobre a depredação do patrimônio escolar em poucas vezes excede a média nacional nas UF Distrito Federal (26,9%), São Paulo (25,6%), Mato Grosso do Sul (24,5%), Santa Catarina (23,4%), Paraná (23,3%), Rio Grande do Sul (20,6%), Rio de Janeiro (19,6%) e Acre (17,9%). Para depredação em várias ocasiões, o registro é particularmente alto nos seguintes estados: Rio de Janeiro (3,9%), Acre (3,2%), Amapá (2,8%), São Paulo (2,7%), Rondônia (2,4%), Paraná (2,3%), Rio Grande do Sul (2,2%), Amazonas e Pernambuco (2,1% cada) e Goiás (2,0%). Quanto a tiroteio ou bala perdida, destacamos que o Rio de Janeiro é o estado em que há mais ocorrências do tipo para ambas formas de frequência, sendo que 9,9% dos respondentes nesse estado confirmaram-na como evento pouco frequente, e 3,6%, como evento muito frequente. Nas demais unidades federativas, há exacerbação da média nacional, na identificação de poucas ocorrências, em: Espírito Santo (2,6%), Distrito Federal (2,3%), Bahia e Ceará (1,7% cada), Amazonas e Paraíba (1,6% cada) e Acre (1,5%).

Quanto ao último parâmetro trazido pelo *17º Anuário* (Fbsp, 2023) sobre violência nas escolas, que fala sobre a existência de projetos na escola que trabalham com temas ligados à violência, algumas observações que nos parecem importantes sobre o desenvolvimento de projetos temáticos em vista dos dados expostos acima: Distrito Federal e São Paulo, lugares que se destacam por episódios frequentes de discriminação e de *bullying* acima da média nacional, há mais projetos escolares sobre violência, *bullying*, machismo, homofobia e relações étnico-raciais/racismo do que a média de todas as unidades federativas. Em Santa Catarina, que também se destaca por episódios de discriminação e *bullying*, há relativamente mais projetos nas áreas de violência, *bullying* e machismo, mas os quantitativos de projetos sobre homofobia e relações étnico-raciais/racismo são abaixo da média nacional. No Paraná, que segue os estados anteriores em ocorrências de discriminação e *bullying*, só há percentual acima da média nacional quando se trata do tema relações étnico-raciais/racismo, sendo que em todas as outras áreas, o estado pontua abaixo. No Mato Grosso, outro estado que registra episódios de discriminação e *bullying* acima da média nacional, todos os percentuais de projetos temáticos estão abaixo da média. Estes comentários não pretendem ser conclusivos, mas os dados

sugerem a necessidade de estudos sobre a correspondência entre o desenvolvimento de projetos como tais e a ocorrência de violência escolar.

De maneira geral, é-nos impossível neste trabalho comparar quantitativamente os dados dos *Anuários* de 2021 e de 2023, não só porque se introduzem novas definições sobre a violência escolar, mas porque houve mudança na redação dos parâmetros que se mantiveram, no modo como se agrupam as respostas e na maneira de calcular os percentuais. Equiparar, de algum modo, as respostas dos dois últimos anos e estabelecer esse comparativo demandaria um estudo de perfil estatístico que, neste momento, está além do escopo do que nos propusemos. Dito isso, no entanto, ainda são possíveis apontamentos sobre as descrições dos diferentes volumes do *Anuário* que contemplam a violência escolar, desde 2015 a 2023: há, de fato, como tendência geral, diminuição de alguns tipos de violência, sobretudo aquelas entendidas como derivadas do descontrole da administração dos espaços e dos corpos; poder-se-ia dizer, de outro modo, que houve incremento, ou pelo menos manutenção, do nível de controle de entrada e saída de pessoas na escola e dos métodos de separação dos ambientes interno e externo da escola. Por outro lado, vemos que esse controle não se reflete na “separação” entre violência e escola: ao longo dos anos, foram sendo reconhecidos novos tipos de violência característicos a esse espaço, sobretudo aqueles protagonizados por membros da própria comunidade escolar contra seus pares. Ataques violentos tornaram-se vertiginosamente mais frequentes – vale lembrar, entre 2020 e 2023, foram 23 ataques ou tentativas do tipo, sendo que somente o ano de 2023 compreende sete (30%) desses episódios (FBSP, 2023, p. 354).

A importância das produções do Fórum Brasileiro de Segurança Pública não se deve à qualidade de vanguarda, rigor metodológico e conceitual ou propositividade em relação à violência escolar. Acima do que se poderia apontar como limitações e lacunas, encontramos textos informativos que integram vários dados de forma coesa e acessível ao grande público, muitas vezes, alheio às definições correntes na academia e que não constrói sentido a partir delas. Como perspectiva de divulgação, percepção e sensibilização à profundidade do problema da violência no País, os diferentes volumes do *Anuário brasileiro de segurança pública* cumprem seu propósito, sobretudo por mostrar a violência escolar figurando ao lado de outras formas de violência que não puderam ser trabalhadas nesta pesquisa. Esse aspecto, porém, por mais que não tenha sido contemplado como exame de dados sobre a violência geral no Brasil, está presente como fundamento, na perspectiva epistemológica assumida ao longo do texto. Isto é, a violência escolar não pode ser compreendida senão como uma das muitas formas que

a destrutividade – como definimos em nossos termos – assume nas esferas sociais. Se, até este momento, está demarcada a posição a partir da qual lidamos com os fenômenos destrutivos apresentados, cabe-nos, ainda, fazer um exame do que consideramos ser as características da formação proporcionada pela escolarização no que se refere à destrutividade. Ou, por outras palavras, quais são os objetivos da formação humana, numa perspectiva crítica, e de que maneira estão contempladas a agressividade e a destrutividade como temas passíveis e carentes de elaboração mediante a formação escolar.

3. SOBRE OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO HUMANA

A formação humana abarca muitos aspectos, portanto há diferentes vias para falarmos a respeito desse processo: objetos a serem particularizados, métodos a serem debatidos, aspectos do desenvolvimento psicofísico, dimensões éticas, políticas, estéticas, enfim, uma plethora de elementos. Há de se observar igualmente a amplitude temporal desse fenômeno, sua genealogia, as transformações e seus conceitos desde a *Paideia* grega clássica até o momento atual. Dentre tantas perspectivas que envolvem a formação humana, destacamos um aspecto fundamental para os fins deste trabalho, qual seja, que a formação corresponde ao processo pelo qual os elementos da cultura, socializados na comunidade da qual se parte, são internalizados como partes estruturais do psiquismo. Nesse sentido, falar em formação humana é falar em um processo mais abrangente que a formação escolar, particular de um todo mais geral; a formação ocorre em todo tipo de contexto cultural em que há o movimento de apropriação pelo sujeito de elementos correntes na rede cultural a que ele pertence.

Os pensadores em cujos trabalhos amparamos nossas reflexões sobre a formação, mais especificamente Adorno (1995; 1996), Horkheimer (2015), Horkheimer e Adorno (2006), discutem a formação a partir de seu derivado Iluminista, pelo conceito de *Bildung*. De acordo com Britto (2010), esse verbete, que em alemão se refere tanto à cultura quanto à formação, surge apenas no período do barroco, a partir do século XVI, e ganha relevância e centralidade como expressão dessas ideias no século XVIII em diante, sobretudo na filosofia e nas ciências naturais. Nesse momento, segundo argumentos de Britto (2010), há um duplo movimento na definição e no uso desse conceito: de uma parte, ganha terreno nas tradições místicas e

metafísicas, como na filosofia de Leibniz, e se refere ao processo de aproximação da forma contingente da realidade à forma pura do espírito, *interna*, definida anteriormente à existência; de outra parte, constrói-se como noção biofísica de constituição ou de desenvolvimento teleológico até a forma plena do organismo.

Já na primeira metade do século XVIII, o curto verbete *Bildung* aparecia no dicionário Zedler, que se tornaria uma das mais importantes fontes lexicográficas daquele século – e, em última análise, da passagem do barroco à *Aufklärung* – segundo o novo modelo das ciências naturais. Sinônimo imediato do latim *formatio*, ele guardava ali dois sentidos: o primeiro, que reunia ‘homens e criaturas [*Menschen und Vieh*]’, referia-se à constituição dos embriões nos ventres das mães, e se incluía, mais precisamente, entre os conceitos de *conceptio* e *generatio*. O segundo sentido, relacionado à física e à química, era sinônimo de ‘*Gestalt oder Form*’. Mesmo ao se referir mais especificamente ao processo de formação espiritual dos homens, descrito no verbete *Bildung des Menschen*, as metáforas naturais serviam de fio condutor (Britto, 2010, p. 4)

É sobretudo com os trabalhos de Kant, de Fichte e de Humboldt que o termo incrementa sua precisão como dupla significação para processos tanto individuais quanto coletivos, e passa a responder a uma necessidade cada vez mais política expressa na visão cosmopolita de Kant como representante do Iluminismo germânico que aborda a questão da Pedagogia. A necessidade da formação, em Kant (1999), é atribuída não apenas para a consecução do desígnio humano natural de organização do seu próprio pensamento, mas também para a manutenção dos laços sociais e para o exercício pleno da maioria situada na malha da razão, da ética e da estética transcendentais. Essas dimensões de sua epistemologia são fundamentais para refletirmos acerca de suas ideias sobre a formação humana, porque atribuem o enlace entre os níveis individual e coletivo presentes no processo formativo. De acordo com a transcendentalidade do sistema de Kant, considera-se a formação como condução da Razão às categorias puras a partir das quais ela supere as relações imediatas com a realidade, no plano que reflete (sempre de forma incompleta) sobre si mesma e sobre o que condiciona o próprio ser e o saber, as categorias *a priori* (Adorno, 2001a). A ética e a estética kantianas seguem o princípio da lógica transcendental, de modo que, para o agir moral e para o intuir das formas puras da sensibilidade, é preciso que seja tecido o caminho de acomodação do comportamento humano às regras gerais dadas na transcendentalidade, que estão para além da conveniência particular de cada sujeito e almejam o pertencimento mais geral a uma humanidade liberta de vícios e crimes, mediante as formas da Razão.

Por mais que não atribua ao termo *Bildung* a mesma especificidade com que trabalha a noção de *Erziehung* [educação] em suas obras, Kant (1999; 1985) prenuncia o sentido atribuído a esse termo nas décadas seguintes, no contexto da construção da educação e da identidade nacional alemã com suas reflexões sobre a Pedagogia e a questão da *Aufklärung*. Como discute Paulo Neto (2012, p. 14, n. 4):

[...] podemos afirmar que embrionariamente o sentido amplo de *Bildung* se encontra nos escritos pedagógicos de Kant. Porque existe a valorização do conhecimento musical e de análise do texto para a formação humana do pensar com liberdade e autonomia. Essa forma de entender o sentido da *Bildung* aproxima Kant da concepção antiga de *Paideia*, no que se refere à educação física e prática, e indiretamente às discussões sobre a *Bildung* que foram iniciadas pelos seguidores da filosofia de Hegel.

Ao evocar a noção de *Paideia* da Grécia Clássica como símile da *Bildung*, o autor enfatiza o caráter fundamentalmente político do programa kantiano: a formação não é uma via pela qual simplesmente o que há de mais sofisticado em termos de cultura torna-se acessível à inteligência do sujeito, mas, sobretudo, a via pela qual esses elementos são trabalhados autônoma e livremente para a consecução de uma sociedade baseada em determinados princípios. O ideal da formação grega antiga tinha em seu centro a premissa de habilitar o homem para a vida social na *pólis*, e as atividades elencadas na citação acima, como a música ou a atividade física, na cosmovisão específica desses povos, instruem para aquelas necessidades que um cidadão por excelência tem de ser capaz de responder para ocupar uma posição entre os comuns da *pólis* (Jaeger, 1995). Do mesmo modo, o programa pedagógico de Kant expressa a centralidade da tarefa de habilitar o homem à vida em sociedade, mas já não mais segundo os limites da *pólis* antiga; a comunidade humana, em Kant, reside na universalidade dos tratos da Razão como campo mais abrangente da experiência humana. A formação como conquista do desenvolvimento humano pleno, sua destinação ontológica, deve dar conta dessa faculdade mediante o exercício da disciplina, que submete as pessoas às normas universais, afastando-as da animalidade, aproximando-as de sua destinação como seres-humanos e promovendo a maioria como capacidade do juízo moral e autodeterminação do comportamento (Kant, 1999; 1985).

A maioria de que falamos é outro conceito importante para a compreensão da crítica posterior a ser feita sobre os efeitos da perspectiva kantiana na história: essa é a expressão que o autor emprega (Kant, 1985) para traduzir a passagem do humano à condição de liberdade e de autonomia plenas, a destinação transcendental do indivíduo. Assim, para Kant (1985), a formação destinada ao indivíduo visa, mais do que à aquisição de cultura e do respeito às

normas do contrato social – instrução e disciplina –, à aquisição da maioridade, em oposição à menoridade. Esse segundo termo traduz a situação em que se encontram as crianças, os indivíduos incapacitados de suas faculdades plenas e aqueles que são “covardes” ou “preguiçosos” (Kant, 1985, p. 100) para os quais não existem condições de autotutela e que têm seus modos de relação com a realidade regidos por outros. Também os povos podem viver em menoridade, em um regime que priva os indivíduos de participações decisórias, cerceia direitos individuais e se impõe pela força. A marca fundamental da maioridade é a liberdade, conceituada por Kant sobretudo como liberdade do pensamento (1985, p. 114).

Cruzando os sentidos dos elementos da filosofia kantiana que trouxemos até aqui, diríamos que há a necessidade de se conferir ao indivíduo, pela formação (*Bildung*), a passagem da menoridade à maioridade, que é o encontro do humano com sua destinação, o livre exercício da Razão. Relembramos a discussão que situamos acima (cf. p. 35, n. 4) sobre o sentido do termo *Aufklärung* para estender nossas reflexões ao Iluminismo como momento histórico e à Razão como a faculdade expressiva desse contexto. É complexa a dimensão histórica que as ideias de Kant, somadas às de muitos outros autores europeus a partir do século XVI, sobre o papel da Razão na destinação social de elevação da condição dos homens livres.

Nossa descrição da filosofia kantiana e de sua perspectiva pedagógica complementar tem lacunas, sem dúvida. Intentamos tornar apreensível que o que se seguirá ao longo da Era Contemporânea como postura quanto ao ser e ao saber (e à relação entre ambos) aparece no pensamento de Kant na forma de um complexo sistema de categorias, dentre as quais, aquelas mais fundamentais, que constituem a base para as outras e que conferem aos sujeitos a qualidade de humanos, identificadas no plano da transcendentalidade, para além do regime específico da história e das experiências. O conceito de formação humana e as práticas aplicadas para essa tarefa sobre os quais Adorno (1995; 1996), Horkheimer (2015) e Horkheimer e Adorno (2006) lançam sua crítica, são localizáveis na universalidade e na hipostasia atribuídas por iluministas como Kant a determinadas qualidades históricas, e ao conjunto do que é sustentado na realidade através dessas teorias (Giroux, 1986; Petry, 2013; Petry, 2017; Fontoura, 2021).

De um ponto de vista crítico, é preciso analisar o pensamento de Kant sobretudo como expressão, ainda que com elementos disruptivos originais, de dinâmicas históricas mais amplas, sendo esse o aspecto que se torna imperativo para não perder o rastro do que representa o transcendentalismo em Kant e sua significação posterior. Adorno (2001) busca fazer incidir

sobre essa filosofia o peso e a realidade da experiência e da história, e critica a construção teórica kantiana em torno da razão pura, apontando diversos aspectos em seu sistema que traduzem não apenas engodos lógicos, como também arbitrariedades e certa compulsão pela fixidez e hipostasia das categorias transcendentais. Na *Dialética do Esclarecimento* (Horkheimer, Adorno, 2006) temos uma compreensão do projeto da *Aufklärung* de Kant em vista de um processo histórico mais geral, que é o movimento da Razão na civilização, que pode ser traçado desde a etapa mítica do pensamento grego. Esse movimento resulta, na Era Moderna (1453-1789), nas condições culturais e tecnológicas para o advento da burguesia como classe, do indivíduo como medida da realidade e da razão como agente motriz sobre a realidade a ser dominada.

Ocorre, porém, que a promessa burguesa e das filosofias e ideologias correspondentes, como o liberalismo econômico e o positivismo, de que a experiência humana seria elevada mediante a libertação da sujeição ao medo e à ignorância, não se cumpre. O que Horkheimer (2015) e Horkheimer e Adorno (2006) apontam é que, muito além de promover aspectos de emancipação mediante o aperfeiçoamento tecnológico e a complexificação de sistemas, que são resultados do incremento científico-filosófico ao longo da história, o movimento da *Aufklärung* tem resultado também em destrutividade e regressão. Há, inclusive como fatores intrínsecos ao movimento da Razão, elementos negativos, pautados na negação da variedade, na repressão e na revitalização de formas regredidas de relação com a realidade, recobertas de mistificação.

A análise que os autores da Teoria Crítica fazem sobre a ambiguidade inerente da Razão irracional e sua implicação para a educação serão discutidos adiante. Neste momento, importa tecer considerações sobre o seguinte aspecto da *Bildung*: se a formação é o processo de subjetivação dos elementos da cultura, dentre os quais figura a Razão como meio e como meta, é preciso admitir que este processo não está livre das sombras que projeta sobre si próprio e sobre os objetos ao seu alcance. Isto é, é necessário encarar o que se mostra como negativo, regressivo e desumanizante no movimento do progresso civilizatório, definido pelo pensamento ocidental, de forma sistemática, como aprimoramento da sociedade em termos principalmente do sucesso econômico, em um sistema de mercados, desigual e corruptor. Não há condições para a conquista de uma Emancipação/Razão esclarecida (*Aufklärung*) nos modos como idealizado pelos modernos sem criticar a história e a rede sistemática que tornam possível

o advento de um conceito tal como o de Indivíduo na Modernidade, que fundamenta seus correlatos aqui discutidos, como a *Bildung* e a *Aufklärung*.

Para a formação em específico, significa dizer que não se consolida apenas quando os conteúdos são direta e abertamente mediatizados por uma figura de autoridade do saber, como em uma situação de aula em que há um educador, mas também por outros caminhos na interação entre o sujeito e o mundo, menos diretos e mediatizados pelas ferramentas da racionalidade iluminada. Com isso, pretendemos dizer que, mesmo em sala de aula, por exemplo, há diversos esquemas de comunicação verbal e gestual, de valores, de expressões de poder, de fluxos pulsionais e de posições que se assumem, que compõem também o que se transmite em termos dos elementos culturais para a apropriação subjetiva, para além da organização pensada do ensino e do currículo formal. Giroux (1986, p. 71) define esse amplo espectro de conteúdos mais ou menos sutis na escolarização como o currículo oculto. Atinentes ao propósito da Psicanálise como abordagem centrada no inconsciente e no reprimido, assim como ao da Teoria Crítica como análise da complementaridade sombria daquilo que é *positivo* segundo outras perspectivas, situamos o olhar que procuramos lançar sobre a formação humana neste primeiro momento: há de se refletir sobre o que não é formulado na perspectiva formativa que se assume, e quais são as relações entre esses pontos e seus resultados na formação.

3.1. Crítica do modelo formativo e apontamentos sobre sua destrutividade

Nesta seção, serão discutidos os aspectos específicos da Cultura/Formação (*Bildung*) de tradição iluminista e da impossibilidade de uma emancipação pelo Esclarecimento (*Aufklärung*), principalmente a partir das críticas de Adorno (1995; 1996; 2019; 2020), de Horkheimer (2015) e de Horkheimer e Adorno (2006), bem como em autores que discutem a questão da formação cultural como a proposta por Adorno (1996), nomeadamente Maar (2003) e Schmied-Kowarzik (1983).

Retomamos, destarte, a semântica original da palavra *Bildung* e o sentido que Adorno (1996) procura empregar no problema da *Halbbildung*: é importante tomar o conceito a partir do binômio possível cultura-formação. Por mais que exista o vocábulo *Kultur*, como discutimos acima, a *Bildung* como cultura pode ser entendida como aqueles elementos e suas

regras que produzem e pertencem à esfera de organização social da realidade. São todos os artifícios de uma comunidade que situam os sujeitos socialmente na história, nos espaços, nas formas em que os saberes são arranjados – códigos morais, valores, organização do trabalho, ética, estética, religiões, enfim, os elementos construídos (*gebildet*¹⁴) e consolidados que medeiam a relação dos humanos com o mundo. Já quando pensamos em formação, referimo-nos ao processo de apreensão subjetiva desses artifícios sociais, que engendra propriamente o desenvolvimento de subjetividades, uma vez que o psiquismo se desenvolve sendo, isto é, diante da realidade, no contato expansivo-repressivo entre Eu e o mundo. Desse modo, a formação é o caminho pelo qual o indivíduo assume sentidos próprios sobre os significados atribuídos pela cultura, e desenvolve, assim, sua individualidade como diferenciação a partir da generalidade cultural.

Tomando esses sentidos para cultura e formação, enfatizamos o enlace que o conceito de *Bildung* em Adorno (1996) opera entre duas dimensões da experiência humana: a coletiva e a individual. Portanto, falar da *Halbbildung* como semicultura e semiformação simultaneamente é tratar, por um único conceito, de duas questões a partir da Teoria Crítica: embrutecimento, mecanização, estereotipificação, mercantilização e instrumentalização da Razão como um fim em si mesma, tanto na esfera dos elementos mais gerais, que dinamizam a relação entre as pessoas nos círculos mais numerosos e formais, quanto nos mais particulares, que dinamizam as relações consigo mesmas e com seus círculos íntimos.

A partir do texto de Adorno (1996) e da leitura que fazem dele Schmied-Kowarzik (1983) e Maar (2003), podemos estabelecer que a semicultura pretende-se totalizante, como um esquema hipostasiado de versões sobre a realidade derivadas do modelo produtivo que se consolida mediante a sujeição humana. Como projeto formativo, a semicultura é o conjunto de representantes e dinâmicas anímicas correspondentes às condições estabelecidas pelo valor de troca e pela razão instrumental da era capitalista. O que se estrutura como valor social, como condição de formação de si próprio e como a subsequente interação com outras pessoas em sociedade é a duplicação das condições do sistema tal como ele se mostra aos indivíduos.

É característico da cultura deficitária que abordamos a partir do estudo de Adorno (1996) e de Horkheimer e Adorno (2006) que seja negada sua esfera de não saber. Esse conceito aparece aqui com uma dupla abrangência: não saber é tanto aquilo que não se conhece em

¹⁴ A atinência ao significado do radical *Bilden* no conceito de *Halbbildung* em Adorno (1995) é marcada em uma nota do tradutor Wolfgang Leo Maar na obra de Schmied-Kowarzik (1983, p. 111).

relação aos fenômenos da realidade, quanto aquilo que se conhece mas se nega. Neste caso, o não saber da semicultura é povoado não só pelo que ainda não se pôs ao seu alcance como mercadoria; mas também pelo engodo do princípio de equivalência na troca, pela agressividade e pela desumanização implícitas dos processos da sociedade administrada, pelos prejuízos ambientais, pela insuficiência dos esquemas de satisfação de necessidades, pelo embrutecimento e adoecimento da experiência humana nas sociedades de consumo, ou seja, por tudo que lhe é mais familiar e no entanto mais negado. Essa parcela do inaceitável – que se aproxima da noção psicanalítica de reprimido –, do campo da insuficiência, da limitação, da insegurança e da instabilidade, que dá a tônica da formação narcísica coletiva suscitada pela semicultura, como formação reativa. Retomando o sentido transitável de *Halbbildung* definido acima, cabe notar a expressividade de sobrepor sobre esse comentário de Adorno a respeito do narcisismo a noção de narcisismo de morte, de Green (1988). O narcisismo estruturado pela semiformação aspira, mais que ao protagonismo do sonho, da fantasia e da satisfação irrestrita, à inércia indiferenciada do sono sem sonhos, do análogo da supressão das necessidades, pelo que se compreende no seu afinco com a barbárie. Indiferenciado e indiferente, como aquele que não se afeta pela diferença – ou então, pior, nega-a –, termina por agredi-la.

A semiformação propicia, além da consolidação de cadeias narcísicas entre o desejo e os objetos de gozo marcadas pela sobrevalorização e pelo fetiche, uma série de outras relações narcísicas de profunda cegueira ao que é denegado, o que reverbera no fato de que os indivíduos fazem-se cegos diante de si mesmos. A presença desse aspecto na educação torna-se apreensível quando analisamos ataques em ambientes escolares, em que refazendo a história da tragédia encontram-se indícios diversos de acúmulo, não elaboração e replicação da destrutividade hétero e autodirigida em contextos, que incluem desde a própria escola até ambientes virtuais. Imagina-se que essa agressividade seja problema de um indivíduo em específico, e não uma regra mais geral de como os processos educativos enfatizam exageradamente alguns aspectos para relegar outros ao esquecimento, dentre os quais a destrutividade individual e social.

4. REFLEXÕES PARA A SUPERAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Um aspecto importante que temos enfatizado até aqui, à luz das teorias que nos fundamenta, é a contradição inerente do sistema social e das figurações em seu interior. Ressaltamos esse traço para tratá-lo a partir das contradições entre a estruturação da violência escolar e as formas de combatê-la, que emergem da mesma sociedade que sustenta sua replicação. É crucial perceber e discutir que, mesmo entre os agentes diretamente implicados na manutenção de fluxos de desumanização do modo de produção capitalista ou entre os Estados, existe o discurso e o desenho de ações que se revestem da oposição à violência. Utilizamos esse termo, violência, para referir a ampla gama de fenômenos que são abordados em produções materiais e outros tipos de proposições pedagógicas, como nas ações de organismos internacionais, tais como O Fundo Monetário Internacional e outros atores presentes na construção de políticas públicas.

Desde iniciativas para a equiparação entre gêneros na educação até aquelas que visam erradicar o tráfico e o consumo de substâncias na comunidade escolar e de episódios de violência armada, pode-se qualificar um campo amplo de condutas como antiviolentas. O princípio que o unifica, a nosso ver, é o objetivo que diversas ações têm de que, ao menos em determinado aspecto, a formação escolar seja preservada da circulação livre de taxas de destrutividade, seja no caso de evitar que sujeitos sejam discriminados, marginalizados e segregados, seja no caso do combate ao *bullying* ou às relações opressivas em contextos educacionais. Tem-se por meta, em todo caso, superar um ciclo em que a experiência formativa se rebaixa, e evitar que o sofrimento coletivo e o individual emerjam e corroam a formação, bem como que se destruam seus espaços designados e as pessoas que os ocupam. Uma parte dessas ações, no entanto, por mais que considerem o fenômeno educativo como agregado e dependente de uma rede maior do que a própria educação institucional – envolvendo família, comunidade, entidades, outros setores de políticas públicas –, deixa de abarcar a crítica à destrutividade que existe em escala mais geral, como temos procurado apontar ao longo deste trabalho.

Desse estado emerge uma contradição similar àquela que Adorno (1996) identifica na sustentação da semiformação/semicultura. Existe um conjunto de ações que se propõe a se opor completamente à violência, por uma “Educação pela paz”, sem que, no entanto, abarque em seus projetos, aparentemente emancipatórios, a superação das condições pelas quais os humanos sujeitam-se à desumanização em favor da ideia de progresso civilizatório. O resultado, em paralelo à discussão de Adorno (1996) a que aludimos, é que tais formas de se

posicionar contra a violência não alçam à questão de como a destrutividade emerge em primeiro lugar a partir da organização geral da sociedade, tampouco se propõem à crítica de como determinados valores escolares resultam da experiência burguesa que encerra princípios destrutivos, em diferentes aspectos.

4.1. Proposições normativas e ações afirmativas: necessidades, limitações e horizontes

Políticas afirmativas e programas institucionais para a inclusão de sujeitos e de temas sobre a diversidade humana na escolarização são necessárias, na medida em que trazem para o centro do debate público e promovem na formação questões sobre ética e respeito pela humanidade. Há, no entanto, que se reconhecer suas limitações, a fim de propor formas de superação das condições endereçadas por essas ações. Ao longo dos últimos 20 anos, com o fortalecimento da defesa da diversidade nas escolas, tem-se presenciado algo ambíguo: de uma parte, são produzidas condições de experiências de trocas entre indivíduos diferentes, a ressignificação de valores pessoais e culturais e a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Sejam aqueles que estiveram historicamente marginalizados, sejam os grupos normativos, todos podem se beneficiar de ações sustentadas no respeito e na valorização da diversidade e de visibilização de histórias frequentemente apagadas (Brasil, 2004; Oliva, 2009; Nascimento, 2013), de modo que se pode aferir que a diversidade, adequadamente mediada, é benéfica para todos (Crochík, 2011). Por outro lado, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que as políticas afirmativas, embora sejam fundamentais para a promoção de um ambiente menos propício à violência e à indiferença, não direcionam perspectiva sobre as condições de produção material, econômica e ideológica da destrutividade que se direciona às minorias.

Pode-se tomar como exemplo para essa tese a forma com que, no Brasil, a educação trata a questão racial. A partir das discussões que se desenrolam há décadas no país, foram desenvolvidos instrumentos legais como a Lei n.º 10.639, de 2003 (Brasil, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas na educação básica, o caderno de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei n.º 11.645, de 2008 (Brasil, 2008), que institui a mesma obrigatoriedade de ensino na educação básica em relação à história e culturas indígenas (Gomes, 2021; Brasil, 2004; Nascimento, 2013).

Justas e necessárias alterações nas diretrizes curriculares estabelecidas pela LDB/96 (Brasil, 1996), que produziram efeitos em matéria de visibilidade e ressignificação de termos culturais, mas que, em último caso, ainda lidam com uma perspectiva de integração burguesa ao todo, que não abala a matriz da cultura hegemônica que a situa como a referência em direção a que os diferentes devem convergir. Aquilo que Horkheimer e Adorno (2006) e que Marcuse (1978) situam como a façanha de totalização ideológica da cultura de massas para a consecução do controle e da dominação dos corpos aproxima-se de como Gomes (2021, p. 443) discute a noção de colonialidade. Comentando sobre a vivência negra no Brasil e sobre as práticas de superação do racismo por meio da educação,

[...] as políticas de igualdade racial, juntamente com as demais políticas sociais, causaram impactos importantes na vida da população negra. Elas produziram uma melhoria parcial na vida de parte da população negra na educação, no acesso a bens de consumo e no direito à moradia digna. [...] Contudo, todos esses esforços não foram capazes de transformar estruturalmente a sociedade desigual em que vivemos. E nem de superar o racismo e a desigualdade racial que imperam historicamente sobre esse segmento étnico-racial. Se tal mudança acontecesse, teríamos chegado ao fim desses fenômenos perversos e não conviveríamos com a contradição entre a melhoria parcial das condições de vida da população negra e, ao mesmo tempo, uma intensa violência e desigualdades raciais como os dados estatísticos atestam.

Por não combater a base material de pauperização baseada na (im)possibilidade de acesso a bens materiais e culturais devido ao recorte étnico, leis como essas dão a impressão de uma inclusão plena, o que satisfaz o senso de comoção burguês e a ideia de que há uma integração de diferenças vantajosa para todos. Destacamos, porém, que a própria necessidade de manutenção de leis como a Lei n.º 12.711, de 2012 (Brasil, 2012), por exemplo, que institui o regime de cotas sociais e raciais no Ensino Superior, prova que materialmente ainda há um abismo entre populações brancas e não brancas no país, e que ações desse tipo promovem transformações muito lentas e pouco adequadas à dimensão real do problema do racismo estrutural, de pessoas que hoje se encontram sob a barbárie de séculos e que não podem esperar. A integração que se propaga não se consolida como uma emancipação das pessoas não brancas do Brasil, mas uma via de conformação dos excluídos ao seu papel subalterno e invisibilizado que, gradativamente, amplia um espaço na estrutura, ainda marginalizado:

Só é integrável o que não resiste; assim, quem é incluído não é necessariamente o indivíduo, mas sua negação, dada pela adaptação exigida: para sobreviver, devem-se negar os desejos, os princípios (ADORNO, 1991). Assim, no mesmo ato de inclusão, a exclusão se apresenta. [...] todos são incluídos, porque quando o são, são excluídos (Crochík, 2011, p. 36).

Existem cadeias de produção de bens, de enriquecimento, de demarcação identitária e de autopromoção entre pares que se baseiam na estruturalidade do modo com que a diferença entre brancos e não brancos é marcada pela dominação daqueles sobre estes. A promoção da aparente igualdade representativa no espaço educacional pela inclusão do debate sobre culturas e histórias negras não desfaz o fato de que essas culturas e histórias encontram-se ainda hoje sob a insígnia da dominação e da colonialidade. Apenas quando a parte que se pretende hegemônica, no caso racial, o estatuto da branquitude, desvelar-se como coletora dos proveitos dessa dominação e deles abdicar em proveito de uma construção de si que não se paute pelo apagamento do outro a luta antirracista aproximar-se-á de seus objetivos.

Para isso, somando-se aos programas de cotas, de conscientização e de reeducação linguística sobre termos a serem evitados – que são necessários e efetivos, entre possibilidades e limitações –, é imperativo questionar a posição estrutural dos grupos que se colocam sobre outros, seu atravessamento colonial, seus preconceitos, suas identificações, idealizações e projeções, sua frieza, enfim, a irracionalidade que os circundam. No caso específico da educação, é fundamental que a introdução de saberes outrora silenciados seja acompanhada de questionamentos e de debates sobre o porquê de o conhecimento ser segregador e marginalizador, a quem isso tem beneficiado e quem tem sido lesado por essas condutas. Espera-se que assim educadores, educandos e demais participantes da educação possam, além de assimilarem os novos “bons modos” em relação a minorias, refletir sobre a constelação de elementos psicológicos e sociais que fundam o edifício da racionalidade hegemônica.

Se um mal tão profundamente arraigado na civilização não encontra sua justificação no conhecimento, o indivíduo também não conseguirá aplacá-lo, ainda que seja tão bem-intencionado quanto a própria vítima. Por mais corretas que sejam, as explicações e os contra-argumentos racionais, de natureza econômica e política, não conseguem fazê-lo, porque a racionalidade ligada à dominação está ela própria na base do sofrimento. Na medida em que agridem cegamente e cegamente se defendem, perseguidores e vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto (Horkheimer, Adorno, 2006, p. 141, grifos nossos).

Embora a crítica que aqui apresentamos dirija-se com maior intensidade a situações opressivas do antissemitismo ou do racismo, ela compreende elementos axiais para a crítica a todas as formas de perseguição e de apagamento de diferenças. Para a emancipação social, a decolonização, no sentido debatido por Gomes (2021), nossas estruturas não devem ser à base de segregação – quando se nega a participação de pessoas diversas de circuitos de bens materiais, culturais e subjetivos –, tampouco de marginalização – quando se integra de maneira

parcial e sob desconfiança (Crochík, 2011) –, o que exige que a racionalidade do sistema mais geral que nos organiza seja posta em xeque. Isso implica dizer que não desejamos integrar populações minoritárias e dissidentes a essa sociedade tal qual ela é, porque isso reinvestiria legitimidade sobre as bases de dominação e opressão que fizeram nosso curso histórico até o momento, e esse tem sido o fracasso das revoltas de contracultura e as reformas por elas desencadeadas (Marx, 2010; Marcuse, 1978). Falar, portanto, em empoderamento de minorias faz reincidir sobre os sujeitos a mesma lógica de acosso a que estavam submetidos, porque está enfatizado a medida do poder como atributo para a relação com o mundo e com o outro. A fórmula-poder está assentada no fato abordado por Horkheimer e Adorno (2006) de que razão instrumentalizada pauta sua relação com a diferença pelo exercício da dominação e da redução da diversidade ao ponto comum universal dos componentes da sociedade avançada: a neutralização da diferença, pela massificação e pela ênfase no uso administrado da destrutividade entre segmentos da sociedade.

Seguindo o raciocínio de Marcuse (1978), desejaríamos, assim, não o incremento de poder em uma sociedade em que poder significa dominação e aplacamento, e sim a edificação de uma nova sociedade. Novas formas de produção, de distribuição e de organização de subjetividades, de culturas, de suas relações e da materialidade ao seu redor, em que a razão produtiva não se justifique por irracionalidade, as pulsões eróticas não tenham de ser reprimidas em função do trabalho alienante e a destrutividade não seja um valor organizador e possa ser adequadamente sublimada e reconvertida em produtos culturais. Marcuse (1978) propõe o reinvestimento de Eros, do modo debatido por Freud (2018b), como via para a submissão da destrutividade humana, presente também nos seus produtos históricos, dentre os quais a razão tecnológica fria que marca o sistema capitalista e suas formas de Estado. Se é verdade que esse sistema é um elemento posterior em uma história que já era marcada pela destruição da diferença, também é verdade que sua consolidação social engessa e fortalece esses fluxos de destrutividade e deles se vale para sua autorreplicação, e que as janelas de emancipação possíveis nesse cenário serão sempre limitadas pelo esquema fundante de sua racionalidade: dominação e lucro.

É preciso, desse modo, perguntar-nos por possibilidades de produção, compartilhamento e ação que incidam sobre os elementos basais da organização das massas. Mencionamos acima que as condições de estrutura da educação são determinadas por condições da ordem produtiva no contexto capitalista. É necessário, no entanto, ir além da

descrição em termos da operacionalidade geral dos sistemas de mais-valia e lucro, e buscar compreender em que medida isso está manifesto nos sujeitos da educação. Assim, será possível não apenas tomar uma dimensão da generalidade dos processos de destrutividade, mas também de refletir sobre maneiras de colaborar para a superação desse aviltamento da condição humana. Vale ressaltar, nesse ponto, que uma práxis verdadeiramente revolucionária está muito além da educação em específico, e que seria leviano crer que através desse unicamente da ação nesse campo conseguiremos uma mudança total das determinações estruturais do capitalismo avançado. Não obstante essa percepção, insistimos em dizer que agir sobre as contingências em que a barbárie é reproduzida na formação escolar proporciona, do modo como cremos ser possível, além da melhora no convívio direto dos sujeitos da educação, as condições para tornar-lhes conscientes sobre os aspectos das ordens psicológica e social que devem ser transformados.

4.2. Considerações para uma proposição crítico-psicanalítica

Para desenvolvermos uma proposição a partir da base teórica que procuramos estabelecer até o momento, tomamos como disparadora a seguinte expressão sintética presente em *O que significa elaborar o passado*, de Adorno (1995, p. 48, grifos nossos):

Se o anti-semitismo existe primariamente em bases sociais e objetivas, e a seguir nos anti-semitas, então haveria sentido na piada nazista de que, se os judeus não existissem, os anti-semitas teriam que inventá-los. Na medida em que se queira combater o anti-semitismo nos sujeitos, não se deveria esperar muito de atitudes envolvendo fatos que são rejeitados por eles ou então neutralizados como sendo simples exceções. *Em vez disto a argumentação deveria se voltar para os sujeitos que são os interlocutores. Seria preciso tornar conscientes neles os mecanismos que provocam neles próprios o preconceito racial. A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu. [...] Provavelmente apenas uma atuação conjunta daqueles pedagogos e psicólogos que não se esquivam da mais prioritária das tarefas profissionais em nome da objetividade científica poderia solucionar o problema da realização prática de um tal esclarecimento subjetivo.* Contudo, em face da violência objetiva existente por trás desse potencial sobrevivente, o esclarecimento subjetivo não será suficiente mesmo que seja enfrentado em termos diferenciados de energia e profundidade.

O autor examina a exortação que se faz no contexto da *Bildung* alemã no pós-guerra de que, de algum modo, o passado seja elaborado, principalmente os acontecimentos recentes

promovidos pelo Estado nazista. Adorno (1995), porém, aponta que por vezes o que é referido como elaboração não chega ao ponto nodal de uma crítica das ações, do momento cultural, dos modos de produção e dos valores subjacentes à perpetuação da barbárie, porque a razão que ordena esse processo não tolera que tais elementos – que versam inclusive sobre ela mesma como derivação histórica – emergam à consciência. Tão logo estenda-se a crítica do antissemitismo para além dos alçózes diretos dos campos de concentração ou dos neonazistas do pós-guerra, mas também dos que participaram do clima cultural e do projeto de sociedade que tornam ambos fenômenos possíveis, surge o que Adorno (1995) identifica como um esforço de racionalização justificadora. Procura-se, de algum modo, revestir as vítimas da barbárie – no caso específico, os judeus – das razões que levaram à decisão por sua destruição, e de minimizar ou mesmo de negar o passado em sua plena extensão. O passado negado, do modo como expõe Adorno (1995), tem uma dinâmica similar ao que em psicanálise chama-se de *retorno do recaiado*. Na definição sintética de Laplanche e Pontalis (1979, p. 601): “Processo pelo qual os elementos recaiados, nunca aniquilados pelo recaiado, tendem a reaparecer e conseguem fazê-lo de maneira deformada sob a forma de compromisso”.

O sintoma surge como caminho possível para a descarga do afeto vinculado ao representante recaiado, sem que o conteúdo latente seja posto em evidência ao Eu. A essa admissibilidade circunscrita dá-se o nome de formação de compromisso (Laplanche, Pontalis, 1979, p. 257), um modo pelo qual se alivia a tensão produzida pela carga de algo que não se dissolve, a pulsão, sem que o Eu seja confrontado com os conteúdos que diretamente lhe afligem e desestruturam sua ordem com o Real. O fato de que o conteúdo original do recaiado não desaparece produz uma série de desdobramentos para a compreensão psicanalítica, dentre os quais figuram elucidaciones sobre o mecanismo de compulsão de repetição, importante ponto de partida para o desenvolvimento do conceito de pulsão de morte (Freud, 2011a; Green, 1988). A maneira metafórica com que Freud (1909, p. 353 *apud*. Laplanche e Pontalis, p. 126) alude à natureza do que é recaiado incita-nos a refletir sobre a reincidência de um passado não elaborado: “[...] o que permaneceu incompreendido retorna; como uma alma penada, não tem repouso até que seja encontrada solução e alívio”.

Retornando ao texto de Adorno (1995, p. 30), identificamos a crítica de que o modo com que a cultura de massa tem lidado com a sombra do passado lançada sobre seu presente resulta em esquecimento, à maneira do recaiado, e ressoa com a metáfora fantasmagórica de Freud:

Indiscutivelmente há muito de neurótico no que se refere ao passado: gestos de defesa onde não houve agressão; sentimentos profundos em situações que não os justificam; ausência de sentimentos em face de situações da maior gravidade; e não raro também a repressão do conhecido ou do semiconhecido.

Vigora o esforço de deixar para trás o que ocorreu, custe o que custar. De modo similar à solução de compromisso, apenas aspectos parciais do conteúdo latente – a objetificação e a aniquilação humana – emergem à consciência nacional, sob a deformação racionalizadora, quando não prevalece sua franca ocultação. A análise de Adorno (1995) coloca-se além de uma possível crítica de psicologismo selvagem, quando o autor insiste no ponto de que tal fenômeno não ocorre exclusivamente por responsabilidade de sujeitos (e de um ambiente nacional) patologicamente incorrigíveis, mas que responde a demandas concretas na ordem do mundo civilizado, presente, inclusive, em nações que combateram o nazifascismo na Segunda Guerra. O fato de não admitir o exame crítico do passado como condição para o desenvolvimento vital do presente indica para Adorno (1995) algo que está além do modelo nazifascista em particular, e remete à regra geral das sociedades baseadas na equivalência matemática e na troca (Horkheimer, Adorno, 2006), em relação às quais a vertente fascista representa continuidade, e não ruptura. Nesse sentido, o projeto do Terceiro Reich e a postura de leniência e da ocultação quanto às suas consequências apresenta de forma altamente administrada a destrutividade constitutiva da ideologia que não enxerga além da adaptabilidade ao presente dado e que tem seu objetivo restrito à replicação de si mesma.

[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. *Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma ld objetiva de desenvolvimento* (Adorno, 1995, p. 33, grifo nosso).

A citação acima exprime como o recalçamento do passado resulta na emergência de sintomas culturais baseados na formação de compromissos específicos, por meio dos quais se permite o retorno do conteúdo reprimido. Isso [Id] é a irracionalidade que acompanha a razão instrumental (Horkheimer, 2015), racionalidade parcializada que estrutura as relações de troca por equivalência e ordena a produção social como reprodução irrefletida do mundo em proveito do dito progresso científico e do lucro. A Razão, justamente porque se faz cega diante da falsidade do princípio intrínseco ao seu desenvolvimento histórico, que é a equivalência que substitui o objeto e suas contingências concretas pela hipostasia do conceito, permanece refém

do horror contra a natureza. Horkheimer e Adorno (2006) expõem como a racionalidade científica resulta de uma sucessão histórica que remonta às primeiras formulações culturais para conter o desamparo humano e o horror por ele suscitado, que passaria pelo desencantamento do mundo e pelo domínio sobre a natureza.

Ocorre, porém, que para a edificação das formas de compreensão e de enfrentamento da realidade avassaladora, o terror é o ponto inicial que se mantém vivo como métrica do conhecimento liberto, centralidade da compulsão do raciocínio. A palavra, na avaliação de Horkheimer e Adorno (2006), surge como grito de terror diante do que não se compreende de imediato. Os deuses antigos da mitologia grega são expressões animadas desse pavor específico e, ao mesmo tempo, balizadores de como lidar com a fraqueza e as vicissitudes humanas, como forma devolvida sobre a natureza de sua implacabilidade. A superação do império dos deuses e dos ritos voltados a eles como parâmetros para a vida humana é metabolizada pela generalização racionalizada da antiga fórmula totêmica de substituição e continência – o rito de sacrifício animal que simultaneamente alude tanto ao perecimento quanto à deidade que expia e salva, e que surte seu efeito pela equivalência entre termos nos planos concreto e anímico. A troca mítica assenta-se no desejo de representar por meio de um substituto o caminho pelo qual a fantasia de salvação incide sobre a realidade, invertendo seus termos e interpondo à taxatividade do destino a astúcia da Razão, que, por assim dizer, “engana” o destino. O nome – e depois ainda, o número – substitui a coisa, congelando o horror que reflete dela de volta ao sujeito, como o objeto totêmico ou o canto do xamã capturam a essência da entidade espiritual.

A Razão, desde o abandono do pensamento formalmente mítico no Ocidente, engendra um movimento incessante de amplificação de uma roda dialética: tanto mais é o esforço pela libertação pela captura e pela dominação dos objetos conceitual e materialmente, mais subsumida a essa mesma fórmula ela se encontra, derivada da experiência humana original. A Emancipação, nesse sentido, não se concretiza devido à interioridade de uma regressão, no mecanismo fundamental do saber, ao aspecto mais irracional diante do qual temos nos defrontado ao longo dos séculos, a finitude humana. Essa percepção, que é a afirmação inelutável do domínio da natureza sobre a vida dos indivíduos, é a mesma que suscitou o primeiro grito de pavor gerador do nome e do conceito, que organizou a relação dos humanos com suas deidades e que posteriormente levou-os a abandoná-las, que impulsionou a figura da

Razão como dominação e avanço e que segue sendo negada sempre que ressurgir (Horkheimer, Adorno, 2006).

O recalcado a retornar, nesse sentido, é genuinamente a morte como compulsão, à maneira como desenvolveu Freud (2011a; 2014); e o mecanismo fundamental da formação de compromisso sintomática, a racionalização. O sintoma por excelência já não pode ser descrito apenas como “mal-estar”, como angústia geral em que se vive sob as condições de imposição da cultura. O sintoma engloba o próprio movimento de dominação a que os humanos sujeitam a si mesmos e a destrutividade com que justificam seu projeto de progresso. Não é fortuito que as condições para o ressurgimento da completa barbárie nunca tenham deixado de existir na Alemanha no período pós-guerra, ou em qualquer outro país ocidental (Adorno, 2020). O dado mais abrangente da psicopatologia da vida cotidiana das sociedades contemporâneas, para aludir ao trabalho de Freud (1976b), além do esquecimento quanto aos motivos que as fazem ser como são, é a própria compulsividade violenta que o motiva, advinda das condições reais de como é organizada a vida em sociedade, e a frieza que se incute nos indivíduos para a sustentação de uma tal tensão contra sua própria humanidade.

Tomando essa descrição sobre a *páthos* normal da sociedade industrial avançada, retomando os conceitos psicanalíticos expostos ao longo do trabalho e o que discutimos sobre a semiformação (Adorno, 1996), temos delineada a ideia de educação para a emancipação. Em *Educação para quê?* Adorno (1995, p. 141) exprime que o papel da educação é a “produção de uma consciência verdadeira”. Sobrepondo a essa asserção o que argumentamos até aqui, entendemos que cabe à educação formar sujeitos capazes de identificar a parcela de destrutividade presente no ambiente cultural e de ir além da reprodução irrefletida da realidade. Quanto a isso, parece oportuno retomar a exortação de Freud (1933, p. 111): “*Wo Es war, soll Ich werden*”; ou, como traduz Garcia-Roza (2009, p. 209), “Ali onde se estava, ali como sujeito devo vir a ser” – é preciso, para uma educação da consciência, que mais seja posto no campo de discussão do que apenas o pensamento em seu aspecto lógico-formal e o progresso filosófico-científico como positividade. Há que se destacar a irracionalidade constitutiva da experiência humana de que temos falado.

Nos termos que temos definido ao longo deste texto, o alvo primordial a ser tornado evidente é o aspecto da destrutividade intrínseca a certos aspectos dos saberes, das relações e das organizações escolares. Nesse sentido, é importante que a formação de professores assuma como propósito trabalhar esses aspectos, isto é, que seja uma *formação* no sentido em que

procuramos afirmar, como caminho para a integração requalificada dos atributos humanos com sua própria natureza mediante o uso da Razão Emancipada que reflete sobre si mesma e não se assenta sobre o princípio de destrutividade. Seria, para isso, necessário, que cada professor pudesse não apenas situar-se em relação ao seu campo do saber específico, mas que fosse capaz de identificar esse campo na dimensão do tempo, como fruto de uma história que não é apenas de afirmação, mas sobretudo de incertezas. Espera-se que cada educador seja capaz de fazer uma apreciação crítica do próprio saber, de seus métodos, seus propósitos e suas condutas em contexto educacional, isto é, que seja capaz de pensar a partir de uma Razão emancipada.

O propósito da performance educativa, por esse viés, não é focalizar o dado em si como uma verdade resguardada de formas diferentes de perspectivação – a irreduzibilidade da fórmula matemática, a objetividade do conceito sociológico, a rigidez dos elementos sintáticos da língua, exemplos de conteúdos escolares que são passíveis de um trabalho extrapolador de si mesmos. Pretende-se que o trabalho de ensino com todo tipo de conteúdo possa trazer elementos para a reflexão por parte dos discentes sobre as condições em que esses conhecimentos são necessários, produzidos e consolidados, e sobre o que se desdobra no mundo na produção desses saberes. Mais ainda, é preciso que se faça um exame franco de todos aqueles aspectos que, por outro lado, não são contemplados pelo conceito, como quando a história dos dominadores não inclui dados da historiografia dos dominados, por exemplo, ou quando, no ensino sobre as democracias contemporâneas, não se trata sobre o que nelas não tem se mostrado possível em termos de libertação humana, por mais que sejam as formas de Estado atuais mais bem avaliadas quanto ao campo das liberdades individuais.

Seria salutar habilitar aqueles que serão educadores ao exercício crítico de lidar com os conceitos para além do congelamento que a linguagem da razão instrumental procura fazer do fenômeno, para que sejam não apenas instruídos, mas também que ambientem os discentes à reflexão sobre as fissuras do saber. É certo que, como Adorno (1995, p. 143), concordamos que “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Isto é, a educação precisa conter o aspecto objetivo e diretivo assumido por parte dos sujeitos do ensino para que a formação promova a apreensão de conteúdos de forma que se convertam em usos possíveis para as necessidades da vida social. Ressaltamos, no entanto, como o faz Adorno (1995, p. 143) na continuação do mesmo trecho que:

[...] ela [a educação] seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Ou seja, a educação que limita sua atividade à resposta da demanda do presente por autorreplicação e do dado por autoconfirmação, pauta-se numa razão irrefletida. Acreditamos que haveria benefícios em instigar a reflexão sobre os modos de produção e consolidação do pensamento e sobre suas relações com o Real, para análises transformativas sobre os atributos da mesma Razão ordenadora do ensino que levam, contraditoriamente, ao rebaixamento da experiência humana. Do ensino básico ao ensino superior, se os educadores não têm oportunidade de provocar inquietação nos estudantes perguntando-se pelo porquê da língua culta formalizar que o plural conjuga-se via de regra no masculino, ou então de discutir com os discentes de um curso de engenharia a que serve um cálculo estatístico em uma linha (qual?) de produção para além da medida de controle, então se está conduzindo um ensino para a assimilação do dado por si próprio. São exemplos que podem parecer pueris, mas que indicam como cada conteúdo deriva de formas históricas específicas e que nada no campo do saber deve estar imune ao exame crítico de suas contingências.

Não limitamos a responsabilidade de tais movimentos exclusivamente aos educadores, segmentação, aliás, que corresponderia à utilização da razão instrumental que criticamos. É imperativo que todos aqueles que planejam, gestam, conduzem e avaliam o ensino sejam capazes de fazer vislumbres desse tipo, e que mais do que responder a uma ou outra determinação metodológica, sejam capazes de criticar a esfera conceitual a partir das contingências e das necessidades expressas e ocultas de cada contexto educacional. Caberia, nesse sentido, desvelar os atributos do currículo oculto abordado por Giroux (1983), e tornar conscientes valores, hierarquias, morais, políticas, afetos, tabus, que organizam o projeto formativo, ainda que de maneira não prescrita. Quanto a isso, marcamos o quanto pesquisas têm demonstrado que fenômenos de *bullying* podem ser compreendidos a partir de arranjos entre os sujeitos na ordem dos valores, condutas e escalonamentos, pela constatação de que aqueles mais afeitos a ideais de estética, desempenho físico e popularidade são mais recorrentemente agressores e vítimas do que aqueles que têm mais identidade ao conhecimento como valor e medida para as relações (Crochík, 2016; Galuch *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2020).

Para que se combata a emergência de violências específicas em ambientes formativos, como em relação ao *bullying* e ao preconceito, é preciso mais do que meramente coibir

agressões físicas e verbais. Sem que se revele e se proporcione reflexões sobre as estruturas de relações interpessoais, sobre os ditos e os não-ditos, sobre as histórias e os espaços que compõem as instituições de ensino, o combate à barbárie será, ele próprio, bárbaro, na medida em que se promova como norma em si próprio. Nesse aspecto, pensaríamos no grupo de rapazes, por exemplo, que deixa de trocar agressões quando um adulto está por perto, mas tão logo essa figura deixa de estar presente, retoma o circuito de agressões. Esse exemplo simples traz à tona aspectos sobre o Esclarecimento [*Aufklärung*] no sentido da autonomia como se discutiu a partir de Kant (1985) e permite que pensemos sobre outro atributo que precisa ser promovido à elaboração consciente do Eu, a saber, a dimensão da autoridade. Isto é, não é apenas importante que o conteúdo em si, as metodologias de ensino e os fluxos de acordos francos ou velados sejam elucidados, mas também seja atribuída importância à dimensão de autoridade dos educadores.

Sobre este ponto, com destaque para a autoridade, trazemos uma citação de Freud (1976a, p. 286), em um texto em que alude à sua própria experiência de escolarização e às impressões que se consolidaram em sua maturidade intelectual a partir da relação com seus mestres escolares:

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos — porque não admitir outros tantos? — ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

Chamamos atenção ao fato de, como psicanalista, o autor enfatizar que, por mais que o interesse pelo conhecimento em si fosse forte o bastante para que ele se sentisse atraído pelos estudos, há esse outro aspecto de como o educador é percebido pelo educando. Freud (1976a) discorre brevemente como a admiração que os jovens do ginásio (que seria nosso Ensino Fundamental II) passam a ter por seus professores faz parte do desenvolvimento emancipatório em relação às fantasias infantis sobre a onipotência paterna, na trama edípica. O adolescente, abrindo-se ao mundo e integrando dados parciais dos pais, percebe, afinal, que os progenitores são limitados em termos de força, potência e saber, o que frustra aspectos da idealização infantil

desses objetos. Os mestres-escola, nesse contexto, mostram-se como objetos em potencial para a requalificação da relação do adolescente com figuras de autoridade e do próprio status enquanto alguém capaz de assumir um dia o centro que outrora fora ocupado pela figura paterna supervalorizada.

A autoridade assentada no saber do educador e na posição que ocupa na organização do ensino é uma ponte entre o estado de tutela e de submissão completa aos objetos afetivos preferenciais da criança e a maturidade em que a identidade do Eu pode constelar aspectos que antes eram verificáveis apenas no adulto. A aderência à autoridade do professor é, portanto, a via pela qual a formação promove, dialeticamente, a autonomia a partir da heteronomia, ou, como expressa Kant (1985), a maioridade a partir da menoridade. O ato falho do adolescente que chama sua professora de mãe produz vergonha para ele e riso para seus colegas porque, de algum modo, já está pressentido (por mais que muitas vezes de forma pouco compreensível para a consciência dos estudantes) que o objetivo da escolarização não é o retorno a uma velha tutela ou a substituição das figuras de parentagem por outros objetos superiores, e sim o galgar de uma maturidade intelectual que tornem desnecessárias tais posições. Os adultos da educação devem ser enriquecidos pela possibilidade de representarem diante dos educandos o resultado de um desenvolvimento bem sucedido de liberdade do pensamento e autodeterminação do agir.

Dessa forma, é desidratada a autoridade do saber e, com ela, o potencial emancipatório da educação, quando se rebaixa a figura do educador de diferentes formas, quer seja pela precarização de suas condições de trabalho, quer seja pela fragilização de sua formação, quer seja pela culpabilização pelo insucesso do ensino ou por formas mais sutis e, inclusive, socialmente valorizadas, como por esquetes de humor em que a caricatura de uma professora de ensino básico é ridicularizada¹⁵. Apoiando-nos no trabalho de Arendt (2011) sobre o sentido identificado pela autora na crise da educação estadunidense, podemos afirmar que uma

¹⁵ Vide, quanto a esse aspecto, o sucesso que tem entre os próprios educadores a personagem fictícia “Professora Marli, a partir da série de vídeos publicados entre 2019 e 2022 pelo humorista que dá vida à personagem, Almeida (2023). Não queremos indicar, por esse apontamento, que se deve coibir que esse tipo de conteúdo seja produzido ou que existe algo de ilegítimo no trabalho desse humorista em específico, que está perfeitamente no espectro do que se entende por liberdade em sociedades democráticas. O ponto a que gostaríamos de nos ater é o fato de a própria classe de educadores encontrar divertimento em cenas que denunciam a estereotipia e o ridículo de fazeres típicos da profissão embrutecida pelas condições totais da sociedade em que estão. Lembramos do comentário de Horkheimer e Adorno (2006, p. 116) sobre a qualidade do riso: “O triunfo sobre o belo é levado a cabo pelo humor, a alegria maldosa que se experimenta com toda renúncia bem sucedida. Rimos do fato de que não há nada de que se rir. O riso, tanto o riso da reconciliação quanto o riso de terror, acompanha sempre o instante em que o medo passa. Ele indica a liberação, seja do perigo físico, seja das garras da lógica. O riso da reconciliação é como que o eco do fato de ter escapado à potência, o riso mau vence o medo passando para o lado das instâncias que inspiram temor. Ele é o eco da potência como algo de inescapável”.

autoridade escolar estruturada adequadamente aos propósitos de uma formação emancipadora é necessária para o adequado manejo intergeracional e, em último caso, para a continuidade da vida humana. Isso porque, como fundamenta Arendt (2011), a formação representa a maneira pela qual se destinam à geração mais nova tanto as condições de proteção contra o mundo e a ação de suas forças destrutivas sobre indivíduos que não têm condições de responder adequadamente a essas tensões, quanto os instrumentos para que essa mesma geração possa eventualmente tomar a realidade como sua e possivelmente transformá-la.

Na opinião da autora (Arendt, 2011, p. 240), o fato de, ainda na metade do século XX, surgir uma ênfase – gradualmente amplificada até nosso momento atual – na pretensa autonomia da criança corresponde não a uma expansão do ideal de uma sociedade democrática, mas sim a corrupção desse princípio pela falência do senso de responsabilidade da geração de adultos pelo trato com o mundo e pelo futuro:

As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido a prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.

A autora, pelo uso conceitual de tensionamentos (entre público e privado, entre a conservação da tradição e o vislumbre do novo, do revolucionário), sustenta como a deterioração da educação resulta, antes, do empobrecimento da noção de autoridade política, e que isso tem implicações sérias para o futuro. A educação, segundo Arendt (2011), é um fazer entre a tradição e a autoridade, e que não se pode abrir mão de nenhum desses dois termos para a consecução da tarefa de continuidade da vida.

Voltando-nos ao pensamento de Adorno (1995), e para evitar confusão com a descrição anterior sobre o pensamento de Arendt (2011), marcamos, aqui, a diferença que o autor faz em *Educação contra a barbárie* entre as formas de autoridade, uma esclarecida e outra não. Para ele, esse primeiro tipo, aproxima-se da noção apresentada por Arendt (2011) da autoridade como instaurador nos educandos das condições necessárias para a autodeterminação de seu comportamento de maneira ética. Já o segundo tipo de autoridade refere-se, em termos, ao autoritarismo, ou à autoridade com um fim em si mesmo, marca dos sistemas militares e fascistas. Quanto a esse último tipo, Adorno (1995, p. 167) enfatiza que “a dissolução de

qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização”.

O que, para Arendt (2011) se põe como falência da autoridade é, em Adorno (1995, p. 164), a falência da própria cultura:

[...] existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir.

Tendo estabelecido esse ponto quanto ao papel da autoridade e anterior sobre tornar conscientes elementos não descritos sobre a vida psíquica dos sujeitos e do funcionamento das relações institucionais, passamos ao que deriva de nossas reflexões como o terceiro aspecto que resultaria em ganhos na construção de uma formação emancipatória. Referimo-nos, propriamente, da capacidade de identificação com a diferença, o que, dentre os aspectos aqui discutidos, parece aquele em que mais tem sido galgados avanços, tendo em vista as proposições normativas e ações afirmativas levadas a termo no Brasil. Ainda que tenhamos tecido crítica quanto à perspectiva não englobada por boa parte desses arranjos de superação das relações macroeconômicas que orientam nosso fazer social e a educação como um programa de continuidade, devemos fazer a defesa, fundada em pesquisas (Crochík, 2011; Esquinsani, Dametto, 2020; Moura *et al.*, 2020; Gomes, 2021; Galuch *et al.*, 2021), de que o contato mediado e consciencioso com a diversidade promove ambientes menos violentos.

A dinâmica fundante subjacente a essa constatação parece ser que a exposição e a troca com os diferentes propicia a possibilidade de laços de identificação com o Outro. Se há algo que ressoa em nós quando encontramos a humanidade no Outro, quando, na educação, a organização da gestão, do currículo, do espaço físico e dos fluxos de convivência abarcam elementos de valorização e de elucidação da riqueza de possibilidades para o fenômeno humano – e, principalmente, quando estão incluídos na escolarização os sujeitos que historicamente sofrem exclusão no acesso a esse e outros circuitos culturais –, toda a

experiência formativa torna-se refinada, mesmo entre aqueles que nunca sofreram por sua diferença.

Essa constatação tem amparo conceitual tanto na Psicanálise quanto na Teoria Crítica da Sociedade. O contato com diferentes objetos enriquece a experiência de compreensão da realidade por parte do Eu, oferecendo-lhe as condições para que, a partir da dinâmica do espelho (Lacan, 2017c), mais elementos possam integrar as cadeias de ponte com o Outro. Estimular o sentimento de reciprocidade entre estados, sentimentos e pensamentos, a partir de referenciais diferentes, desloca a centralidade do desejo do núcleo do narcisismo, aproximando o Eu do campo dialético entre seus desejos, demandas e gozos e os dos outros. Liberar parte da pulsão centrada no narcisismo, a taxa de sua libido que incide de maneira autorreferente sobre o próprio Eu, e oferecer-lhe desdobramentos sublimatórios por meio da formação, tem o potencial de erotização das relações no campo das diferenças, de modo que o narcisismo não precise atuar de forma reativa em relação às discrepâncias humanas. Isto é, pela experiência consolidada com diferentes versões possíveis sobre a realidade e maneiras para sua simbolização na linguagem, o Eu tem mais elementos para introjetar variações de comportamentos, o que tem valor para a não incorrência em compulsividade advinda do próprio psiquismo ou do arranjo social, pela massificação e estereotipização.

Quanto a isso, não deixa de ser expressivo que boa parte dos fenômenos contemporâneos de sofrimento psíquico na educação contenham elementos depressivos, conceitualmente descritos na Psicanálise no campo da melancolia, que descreve uma dinâmica de investimento pulsional – destrutivo – centrada no próprio Eu (Green, 1988; Mendes, Viana, Bara 2014). A limitação que uma educação centrada em valores de individualismo e de competitividade, frutos da sociedade de massas, chega no ponto de conformar as maneiras de simbolização do conflito psíquico resultante das condições gerais da cultura e dos laços libidinais com o Real, condenando o indivíduo ao martírio por si próprio. O Outro, nesse panorama, é admitido apenas como elemento de comparação, de ameaça ou de subjugo, com quem pouco se consolidam laços de troca identificatória. O fato de que um arranjo sintomático cada vez mais prevalente na civilização esteja de acordo com o fechamento do psiquismo sobre si próprio dá força ao argumento sobre a importância do mergulho na diversidade humana na formação.

Ao fazermos tal afirmação, estamos atentos ao alerta feito por Pereira (2020) quanto à fantasia de se deslocar sem prejuízos o que se funda na compreensão de sofrimento e sintoma

a partir da Psicanálise para as demandas da Educação. Ainda assim, baseados na perspectiva de que o psiquismo forma seus caminhos diante do mundo e que boa parte da experiência infantil e adolescente ocorre em ambientes de formação institucional, reafirmamos a compreensão psicanalítica de valorização de um ambiente escolar diverso como promotor de melhores condições para a libidinização saudável do Eu. O ensino que valoriza a singularidade dos indivíduos é capaz de promover protagonismo discursivo para seus integrantes, explicitar e combater preconceitos e outras barreiras, bem como promover ao Eu a possibilidade de introjeção de elementos que escapem da aridez da sociedade de massas e exemplificar diante dele formas para a distensão e para a admissão do recalcado, diferentes do sintoma, compulsividade idiossincrática de cada psiquismo individual.

Da parte da Teoria Crítica da Sociedade, a tese da educação como campo de encontro e de valorização dos diferentes compartilhando da meta formativa ganha importância sobretudo se retomamos as reflexões de Horkheimer e Adorno (2006) sobre a compulsividade do saber. O processo de incremento civilizatório é marcado pela redutibilidade universal de todos os termos da realidade à condição de conceito, e como tal, de ferramenta para o arbítrio humano. A religião, a filosofia e a ciência estiveram ao longo dos séculos em busca, cada uma segundo seu metabolismo específico, do Uno perante o qual toda diferença tornar-se-ia irrelevante e, em último caso, irreal. O estratagema astucioso de converter a concretude em símbolos e em valores permite ao sujeito do conhecimento manejar racionalizadamente os objetos sobre os quais lança seu domínio com o único objetivo de expansão em direção ao todo como fim em si mesmo. A equivalência burguesa, segundo a qual tudo pode ser aferido sob a métrica do capital, inclusive a vida humana, e de que se assuma a universalidade do método de cifras comparáveis e conversíveis – mesmo quando se tratam das vítimas de genocídios –, é expressiva dessa dinâmica reducionista.

Se a base material de sustentação desse mote são os modos de produção e de enriquecimento pautados na extração de mais-valia mediante a alienação do trabalho, a base ideológica resultante da subsunção humana ao sistema de valores manifesta-se como produtos socializáveis por meio da Indústria Cultural. A massificação promove a dessensibilização dos indivíduos sob esse regime às nuances dos fenômenos na condição de produtos. Estabelecer o contato com elementos genuinamente humanos para além do campo da mercantilização e da eficiência geraria a ocasião para os sujeitos valorizarem a particularidade de cada um, qualitativamente muito diversa da máxima liberal de que todos são iguais – não o somos, na

realidade, tampouco precisaríamos ser. Promover essa compreensão pode contribuir para a reinserção dos sujeitos na posição de percebedores e atuantes de uma realidade que não precisa ser reduzida a um único elemento, fundamental para a reflexão sobre a própria individualidade e as representações grupais em diferentes níveis sociais.

A análise conceitual que procuramos elaborar sobre os fenômenos de destrutividade, leva-nos a dizer que algumas formas de conferir à formação possibilidades de emancipação humana podem ser: 1) tornar conscientes elementos sobre a sexualidade (dinâmicas de prazer-desprazer) e sobre a agressividade humanas e expressas nos conteúdos, nos métodos, nos valores e nas demais estruturas da educação, mesmo naquelas não evidentes; 2) fortalecer a autoridade do saber e a do educador como representante e mediador da formação escolar, que também é uma via garantidora da existência humana; 3) promover ambientes diversos em que a singularidade de cada indivíduo não seja reduzida a denominadores da razão e o Outro não seja suscitador de temor e de rivalização, mas sim de identificação.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REFLEXÕES PROPOSTAS E SOBRE O TRABALHO EM ABERTO

Tecemos, ao longo deste trabalho, uma construção teórica com o fito de congregar elementos para a compreensão da gênese e da manutenção de violências na sociedade em geral, e em contextos educacionais, de modo a buscar contribuições da Psicologia para a área da Educação. Pautando-nos em leituras da Psicanálise freudiana e de obras dos autores frankfurtianos, analisamos fatores psicológicos e sociais para conferir inteligibilidade aos fenômenos de agressão, de agressividade psíquica e coletiva, para constituir o enlace entre as dimensões social e individual nas quais esses fenômenos estão presentes e, assim, refletir sobre caminhos possíveis para a superação desse estado por meio da formação. Nossas análises conduzem à compreensão de que os fenômenos que preocupam educadores e pensadores da área da educação não são contingências exclusivas desse campo, e que a ocorrência de diferentes tipos de violência comunica a existência de uma trama complexa de confluências.

O fato de atribuímos a cada termo referente aos fenômenos tratados sua especificidade nos levou às discussões sobre as características de agressões, agressividade e destrutividade. As agressões circunscrevem-se ao campo das ações concretas no mundo, dirigidas a outros ou a si mesmo; a agressividade diz respeito à capacidade de produzir uma ação agressiva, tanto no

sentido individual quanto no sentido coletivo; já a destrutividade é expressiva da agressividade e dos gestos de agressão que se voltam contra a própria sociedade, de maneira mais ou menos direta, quer seja pelo atentado contra as instituições, os espaços e os valores, quer seja contra as pessoas que dão existência real à sociedade. A destrutividade é o elemento crucial a ser identificado e debatido em contextos educacionais, uma vez que sua ocorrência nesses espaços deteriora a experiência formativa e limita as possibilidades de emancipação humana, pela interposição estrutural dos modos de uma sociedade que se organiza na base da contradição entre progresso e regressão, abundância e miséria, razão e desrazão.

Dentre os aspectos psicológicos que indicam a existência de uma base estrutural sobre a qual a destrutividade desenvolve-se, focalizam-se o elemento pulsional e a teorização psicanalítica sobre as instâncias psíquicas e sobre o papel desempenhado pela agressividade na edificação do Super-Eu como representante interno da cultura. A noção de pulsão ajuda a lançar luzes sobre os mecanismos intrapsíquicos da agressividade, sobre os padrões de tomada de objetos para a descarga da destrutividade (pelo mecanismo de projeção) e sobre a hipótese de como a agressividade individual adquire, na organização grupal, um caráter coesivo que, cumulativamente no decorrer dos séculos, resulta na sociedade do mal-estar contemporâneo.

Dentre os aspectos sociológicos, observa-se que a característica geral do movimento civilizatório desde a Antiguidade tem sido a dominação, que culmina, no seu estágio atual, na sociedade industrial avançada coordenada pela fórmula do lucro capital a partir da alienação do trabalho. O capitalismo, como forma específica, identifica-se como consequência social do avanço da Razão como fim em si mesmo, ou seja, como a razão instrumental que captura a realidade e a reduz a um ponto indiferenciado como substrato-alvo da dominação (Horkheimer, 2015; Marcuse, 1978; Horkheimer e Adorno, 2006). As formas pelas quais se expressa essa Razão em termos das relações humanas, além da organização do trabalho, acontece pela ideologia de massa e pelos produtos da Indústria Cultural, que se consolidam no indivíduo como elementos organizativos de sua interação com o mundo pela experiência semiformal da semicultura (Adorno, 1996).

Sobre os desdobramentos desse arranjo estrutural para a Educação como parcela do fenômeno total da sociedade, foi possível perceber como a semiformação embrutece a experiência humana, impedindo a consolidação de uma Razão Emancipada. Ademais, as formas de barbarização da vida humana nos termos apresentados ao longo deste trabalho redundam para a Educação em metodologias, conceituações, valores, estruturas de relações e

significados que carregam consigo a marca de destrutividade que se faz presente por muitas outras vias, mesmo quando a violência escolar como forma específica está sendo abordada.

Sobre as ações afirmativas voltadas para as minorias, nossas reflexões conduzem ao entendimento de que, embora tais ações sejam eficazes até certa medida, são insuficientes e não alteram a matriz que produz a exclusão. Esta compreensão não significa dizer que nos opomos a elas. As leis aqui citadas e muitas outras, assim como ações diversas nos níveis formais e informais, são cruciais para o caminho de emancipação que se deve às pessoas. Mas, esse caminho não finda nos limites da realidade tal como a conhecemos, porque, na sociedade industrial avançada, a marca da dominação é perene; por isso, é preciso desejar ir além da mera equiparação de todos na condição de iguais para a sustentação do que é. É mais desejoso que se almeje integrar plenamente os sujeitos em arranjos de outro modelo social, um que não obedeça ao princípio que irreduzivelmente conduz à desumanização, mas que já está contido como possibilidade pelos desdobramentos da Razão que consegue admitir sua parcela de natureza e assumir a responsabilidade de lidar com sua desrazão. Para isso, juntamente com a promoção de ações de inclusão, há que se ter o compromisso de ressignificar relações subjetivas, políticas e econômicas para desvelar a dominação e a supressão erótica cotidianas, assim como as redes culturais que legitimam o poder de grupos hegemônicos e a destruição dos outros (Marcuse, 1978; Gomes, 2021).

Essas reflexões confluem para o exercício educativo de que os aspectos como os aqui descritos sejam considerados, sobretudo acerca das pessoas que estão à margem da centralidade do poder e do saber. Que, em contextos pedagógicos, seja possível desejar e ousar, no sentido da amplificação dos laços baseados na identificação e na reciprocidade, e que a diferença não seja percebida como objeto de poder e de saber, tampouco como um análogo da nossa destruição. Que a racionalidade não se suponha total, e que não seja instrumento para a captura discursiva de subjetividades e de culturas, e que, quando isso ocorrer, seja possível pôr em evidência seus aspectos subjacentes e amplificar as redes humanas em direção aos campos em que eles historicamente têm relutado a acessar: sua sexualidade, sua destrutividade, seu não saber e as reverberações da vida pulsional das pessoas e de seus coletivos. O objetivo culminante de dirigir à Educação uma tal perspectiva não é outro senão instigar lampejos de superação da frieza que reveste o estado geral de destrutividade a que nos acostumamos a nos submeter e que assim se possa, a partir das condições reais já possíveis, promover algo na formação humana que remeta nos indivíduos seu inescapável pertencimento à humanidade.

Por fim, retornamos ao marco fundante desta pesquisa como elemento para o desdobramento de novas reflexões: a confluência entre Psicologia e Educação em torno do problema da violência escolar. Falar a partir de campos distintos exige que se mantenham as especificidades que particularizam cada um em termos de pressupostos teóricos, práticas, objetivos e perspectivas – Psicologia e Educação não são a mesma coisa, e não cabe exigir dos profissionais de uma área o exercício do que compete à outra. No entanto, atentos às especificidades de cada uma dessas áreas, é de se esperar que essas diferenças não impeçam o movimento do pensamento, sobretudo diante de situações que atravessam diferentes áreas do saber, como é o caso da violência. Os fenômenos aqui discutidos têm importância tanto para Psicologia, quanto para a Educação, campos que não perdem suas particularidades no intercâmbio de suas práxis, no que tange aos conceitos analisados nesta pesquisa, a saber, agressão, agressividade, destrutividade e formação humana.

Há uma relevância decisiva no fato de assumir, para o desenho de novas formas de compreender e de agir em relação aos fenômenos em que esses conceitos podem ser identificados, que nenhuma dessas ciências (ou qualquer outra) detém por si própria todas as respostas suficientes para essas tarefas. Essa postura, ademais, é congruente com a malha epistemológica da qual nos valem, entre a Psicanálise e a Teoria Crítica da Sociedade. O saber e o não saber são partes integrantes de um mesmo movimento que se desdobra em muitos outros, no esforço humano de lançar luzes sobre sua própria penumbra, não para negá-la, mas para integrá-la. Esperamos que esta pesquisa possa ter colaborado nesse sentido, de lançar lampejos sobre fenômenos tão familiares quanto de difícil apreensão, que têm se mostrado constantes em nossa experiência societária. Não será repetitivo afirmar: não se trata sobre extirpar da humanidade parte do que lhe é intrínseco, a agressividade; trata-se, isto sim, de tornar conscientes os elementos que fazem com que esse caractere assuma materialidade destrutiva e regressiva, e que não seja desvelado e trabalhado, no sentido de uma elaboração constante, nos contextos de formação humana. É para colaborar com esse propósito que esta pesquisa se tornou real, com a esperança de que muitas outras possam vir a integrar o caminho de elevação da dignidade humana e de emancipação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Tradução de: Wolfgang Leo Maar.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996. Tradução de: Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Barcelos Moura de Abreu.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Kant's critique of pure reason**. Stanford, EUA: Stanford University Press, 2001a. Tradução de: Rodney Livingstone.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Minima moralia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001b. Tradução de: Artur Morão.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar. 2009. Tradução de: Marco Antônio Casanova.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria estética**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011. Tradução de: Artur Morão.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019. Tradução de: Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa e Carlos Henrique Pissardo.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. São Paulo: Editora Unesp, 2020. Tradução de: Felipe Catalani.

ALMEIDA, Alexandre Patrício. **Psicanálise e educação escolar: contribuições de Melanie Klein**. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Clínica (Núcleo Método Psicanalítico e Formações da Cultura), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, Diogo. **Prof. Marli**. Série de 13 vídeos publicados como playlist no site YouTube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLFuKf-Ph9oYjZoIu-0WMdHI1LkMKvYxEr&feature=shared>. Acesso em: 28 set. 2023

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 33-41, abr. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822008000100004>.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 221-247.

ASSOUN, Paul-Laurent. **Introdução à epistemologia freudiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

AZEVEDO, Jefferson Cabral; DE MIRANDA, Fabiana Aguiar de; DE SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Reflexões a cerca das estruturas psíquicas e a prática do Cyberbullying no contexto da escola. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v.35, n.2, jul.-dez. 2012, p. 247-265. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/SPZQVBrttdtKYYszZqnM8r6g/?format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BAENNINGER, Ronald. **Targets of violence and aggression**. Nova Iorque, EUA: NorthHolland, 1991.

BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2011, p. 121-156. Tradução de: Susana Kampff Lages e Ernani Chaves.

BIANCO, Anna Carolina Lo. Psicologia e psicanálise no Brasil: ainda um lugar para o sujeito. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (orgs.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020, p. 29-41. (Coleção psicanálise e educação).

BOLENS, Jacqueline Duvernay. La théorie de la récapitulation de Haeckel à Freud. **Topique**, [s.l.], v. 75, n. 2, p.13-34, 2001. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-topique-2001-2-page-13.htm>. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 10 mar. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC, 09 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Sobre o conceito de educação (bildung) na filosofia moderna alemã. **Revista Educação On-Line**, [s.l.], n. 6, p. 1-14, 2010.

CROCHICK, José Leon. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 30, p. 1-11, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/pusp/v30/1678-5177-pusp-30-e190006.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **WebMosaica: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, [s.l.], v.3, n.1, p. 32-42, jan-jun 2011. CROCHÍK, José Leon.

Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. *Psicologia Política*, [s.l.], v. 12, n. 24, p. 211-229, mai.-ago. 2012. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a03.pdf>. Acesso em 23 jan. 2022.

CROCHÍK, José Leon. Hierarchy, Violence and Bullying Among Students of Public Middle Schools. **Paideia**, Ribeirão Preto, SP, v. 26, n. 65, p. 307-315, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/PKmfL3QzKnvsxXmgz6nNVSF/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 29 de jan. 2022.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 1-15, 8 jul. 2020. Universidad Federal de Santa Maria.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686x37799>.

FERBER, Horácio M. Algunas reflexiones sobre el bullying em Argentina. In: CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e. (Org.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. 1 ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p. 37-51.

FONTOURA, Guilherme Vasconcelos. **A formação (Bildung) em Max Horkheimer**: Para uma nova relação entre o ser humano e a natureza. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015. Disponível

em: https://forumseguranca.org.br/storage/9_anuario_2015.retificado_.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/01/ANUARIO_11_2017.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. **Totem e tabu, alguns pontos de concordância entre a vida mental dos selvagens e dos neuróticos e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. p. 281-288. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XIII). Tradução de: Jayme Salomão.

FREUD, Sigmund. **A psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume VI). Tradução de: Jayme Salomão.

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. p. 53-124. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XI). Tradução de: Jayme Salomão.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. In: _____. **Sigmund Freud: história de uma neurose infantil ("o homem dos lobos"), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a. p. 120-178. (Obras completas, volume 14). Tradução de: Paulo César de Souza.

FREUD, Sigmund. O eu e o id. In: _____. **Sigmund Freud: o eu e o id, "autobiografia" e outros textos (1923-1925)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b. p. 9-64. (Obras completas, volume 16). Tradução de: Paulo César de Souza.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu (1912-1913): algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e dos neuróticos In: _____. **Sigmund Freud: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 7-178. (Obras completas, volume 11). Tradução de: Paulo César de Souza.

FREUD, Sigmund. **As pulsões e seus destinos**: edição bilíngue. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Obras Incompletas de Sigmund Freud). Tradução de: Pedro Heliodoro Tavares.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo. In: _____. **Sigmund Freud: introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018a. p. 9-37. (Obras completas, volume 12). Tradução de: Paulo César de Souza.

FREUD, Sigmund. Mal-estar na civilização. In: _____. **Sigmund Freud: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018b. p. 10-89. (Obras completas, volume 18). Tradução de: Paulo César de Souza.

FREUD, Sigmund. **Neue folge der vorlesungen zur einführung in die psychoanalyse**. 1 ed. Viena, Áustria: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1933. Disponível em: https://archive.org/details/Freud_1933_Neue_Folge_k. Acesso em: 11 fev. 2023.

FREUD, Sigmund. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia (dementia paranoides) relatado em autobiografia (“o caso Schreber”, 1911). In: _____. **Sigmund Freud: observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia (dementia paranoides) relatado em autobiografia (“o caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018c. p. 10-89. (Obras completas, volume 18). Tradução de: Paulo César de Souza.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. In: _____. **Sigmund Freud: psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018d. p. 10-89. (Obras completas, volume 18). Tradução de: Paulo César de Souza.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PAVANI, Eduardo Augusto; NUMAZAWA, Gabriela Natacha. Alvares; PEREIRA, André Dias Menegazzo; MASSANEIRO, Beatriz Borba; SANCHES, Eduardo Oliveira; SANTA BÁRBARA, Rubiana. Brasília. Bullying e educação: manifestação do fascismo no ambiente escolar. In: CROCHICK, J. L.; DIAS, M. A. Lima e (org.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. 1. ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 283-300.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PAVANI, Eduardo Augusto; SANCHES, Eduardo Oliveira; CZYZEWSKI, Analice; NUMAZAWA, Gabriela Natacha Alvares. Educação inclusiva, bullying e preconceito no ensino fundamental. **Olhares: Revista do**

Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, SP, v. 9, n. 1, p. 108-128, 2021.
Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11618>. Acesso em: 24 jan. 2022

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana volume 3: artigos de metapsicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
Tradução de: Ângela Maria B. Biaggio.

GOMES, Gilberto de Miranda Ribeiro e Buso; BITTAR, Cléria Maria Lobo. Percepções de professores e alunos sobre a violência escolar: um estudo qualitativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 25, p. 1-9, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/Qvyc7cJSH3JCDS7jcsVy5jM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S.L.], v. 33, n. 59, p. 435-454, 31 ago. 2021. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.ds06>.

GRANADOS, Aurora Gonzáles; RAMÍRES, Fabiola Zucatelco; TOMASINI, Guadalupe Acle. Políticas antibullying em México: contraste entre discursos políticos, acciones y resultados. In: CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e. (Org.). **Estudios sobre violência escolar entre estudantes**. 1 ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020, p. 19-35.

GREEN, André. **Narcisismo de vida, narcisismo de morte**. São Paulo: Editora Escuta, 1988. Tradução de Cláudia Berliner.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira de; MATOS, Flavio Barreto de. Os Corpos e as corpos que a escola não toca: eja e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 1-15, abr. 2021. Centro Universitário La Salle - UNILASALLE. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i1.7419>

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Tradução de: Carlos Henrique Pissardo.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. São Paulo: Zahar, 2006. Tradução de: Guido Antônio de Almeida.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa:** elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IANNINI, Gilson. Epistemologia da pulsão: fantasia, ciência e mito. In: FREUD, Sigmund. **As pulsões e seus destinos:** edição bilíngue. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 66-98. (Obras Incompletas de Sigmund Freud).

Ipea (Instituto de pesquisa econômica aplicada). **Prevenindo conflitos sociais violentos em tempos de pandemia:** garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva. [S.L.]: Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia, 2020. Nota técnica n. 27 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/240/Prevenindo%20conflitos%20sociais%20violentos%20em%20tempos%20de%20pandemia:%20Garantia%20da%20renda,%20manuten%C3%A7%C3%A3o%20da%20sa%C3%BAde%20mental%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20efetiva>. Acesso em: 13 jun. 2023.

IRWIN, Veronica; WANG, Ke; CUI, Jiashan; THOMPSON, Alexandra. **Report on indicators of school crime and safety: 2021** (NCES 2022-092/NCJ 304625). Washington, EUA: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice, 2022. Disponível em <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2022092>. Acesso em: 07 set. 2023.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: VIER, Raimundo; FERNANDES, Fernando de Souza (orgs.) **Immanuel Kant:** textos seletos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985, pp. 100-116.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba, SP: UNIMEP, 1999.

KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão:** um estudo das fontes inconscientes. Rio de Janeiro: Imago, 1978. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Coleção Psicologia Psicanalítica.

KLEIN, Melanie. **Sentimento de solidão** : nosso mundo adulto e outros ensaios. Rio de Janeiro: Imago, 1971. Tradução de Paulo Dias Corrêa. Coleção Psicologia Psicanalítica.

LACAN, Jacques. A agressividade em psicanálise. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar. 2017a. p. 104-126. Tradução de: Vera Ribeiro.

LACAN, Jacques. Formulações sobre a causalidade psíquica In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar. 2017b. p. 152-194. Tradução de: Vera Ribeiro.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar. 2017c. p. 96-103. Tradução de: Vera Ribeiro.

LAGACHE, Daniel. Situation de l'agressivité. **Bulletin de psychologie**, [s.l.], v. 14, n. 184, p. 99-112, 1960. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1960_num_14_184_8450. Acesso em: 18 set. 2023.

LAPLANCHE, Jean.; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LÖWY, Michel. **Ecosocialismo**: la alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista. Buenos Aires, Argentina: El Colectivo, 2011.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.

MALTA Deborah Carvalho, OLIVEIRA Wanderlei Abadio, PRATES Elton Junio Sady, MELLO Flávia Carvalho Malta de, MOUTINHO Cristiane dos Santos, SILVA Marta Angelica Iossi. Bullying among Brazilian adolescents: evidence from the National Survey of School Health, Brazil, 2015 and 2019. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. v. 30, n. spe., p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4JGXvg5rJcjcZkv6PqYR8gM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2024.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. Tradução de Giasone Rebuá.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Tradução de Álvaro Cabral.

MARCUSE, Herbert. **Philosophy, psychoanalysis and emancipation**. Abingdon, Reino Unido: Routledge, 2011.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010. Tradução de: Nélio Schneider.

MATOS, Olgaria C. F. **Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 2001.

MENDES, Elzilaine Domingues; VIANA, Terezinha de Camargo; BARA, Olivier. Melancolia e depressão: um estudo psicanalítico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 4, p. 423-431, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SZNKctRm7tcwQrPw37DZD4n/abstract/?lang=pt#ModalTutor>. Acesso em: 30 set. 2023.

MOURA, Simone Moreira; LOPES, Rosana Pereira; MENDONÇA, Graziela; ROA, Laura Solaliendre; MAROCA, Mariana Barroso. Reflexões sobre os limites da educação inclusiva em uma sociedade desigual: possibilidades de superação. In: CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e. (Org.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. 1 ed. São Paulo: Benjamin, 2020, p. 255-264.

NASCIMENTO, José Antônio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, [s.l.], v. 2, n. 6, ago. 2013. Edição Especial

NESELLO, Francine; SANT'ANNA, Flávia Lopes; SANTOS, Hellen Geremias dos; ANDRADE, Selma Maffei de; MESAS, Arthur Eumann; GONZÁLEZ, Alberto Durán. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 119-136, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/nLZm37hJg3drFxsMSTTCLbm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2024.

NIRENBERG, David. **Communities of violence**: persecution of minorities in the Middle Ages. Nova Jérsei, EUA: Princeton University Press, 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: What we know and what we can do. Oxford, Reino Unido: Blackwell, 1993.

PAVANI, Eduardo Augusto; HONDA, Hélio. Psicanálise da espécie: a recapitulação e a integração evolutiva dos desenvolvimentos individual e coletivo do ser-humano. **Seminário de Prática de Pesquisa em Psicologia da UEM**, Brasil, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.eventos.uem.br/index.php/spp/viiiisppp/paper/view/3675/2243>>. Data de acesso: 05 set. 2023.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (orgs.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020, p. 45-61. (Coleção psicanálise e educação).

PETRY, Franciele Bete. O conceito de razão nos escritos de Max Horkheimer. **Cadernos de Filosofia Alemã**, [s.l.], n. 22, p. 31-48, jul.-dez 2013.

PETRY, Franciele Bete. Razão, filosofia e formação em Max Horkheimer. **Cadernos de Filosofia Alemã**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 77-91, jul.-dez. 2017.

PERELSON, Simone. O “super-homem” e o “pai da horda”: considerações éticas. **Paidéia**, v. 20, n. 47, 411-419, set-dez. 2010. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yFzdKGQyzjVDnwc3brZnWk/?format=pdf>. Acesso em 05 set. 2023.

PINTO, Fernanda de Sousa e Castro Noya. Uma leitura sobre bullying e preconceito a partir do Simbólico e do Imaginário da Psicanálise. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, SP, v. 9, n. 1, abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11571/8494>. Acesso em: 28 jan. 2022.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Tradução de: Mary Boyd Higgins.

ROYMANS, Nico; FERNÁNDEZ-GÖTZ, Manuel. Chapter 1 - the archeology of warfare and mass violence in ancient Europe. IN:_____ (org.). **Conflict archaeology: materialities of collective violence from prehistory to late antiquity**. 1ed. Londres, Reino Unido: Routledge, 2017, p. 1-10.

SANTOS, Igor Henrique Farias; FELIZMINO, Thiago de Oliveira; DA SILVA, Joilson Pereira; ESPINOSA, Leonor Maria Cantera. Bullying em adolescentes e sua relação com autonomia e autoritarismo. In: CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian Ávila Lima e (org.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. 1. ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 149-167.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983. Tradução de: Wolfgang Leo Maar.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; MELCHIADES, Taízze Nascimento; SANTOS, Gabriel Oliveira dos. Os discursos de educandas sobre a inclusão de estudantes lgbti+ na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar**, Belém. v.14, n.30, p. 1-21, set./dez. 2020.

SILVA, Paulo Lucas da; COSTA, Aline Correa da; SOUSA, Ana Paula Silva. Apontamentos sobre educação, civilização, violência e resistência. In: CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e (Org.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. 1 ed. São Paulo: Benjamin, 2020, p. 71-89.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. Tradução de: Lilyane Deroche-Gurcel.

WINOGRAD, Monah. Freud e a filogenia anímica. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, Rio de Janeiro, v. 19, p.69-82, jan./jun. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rdpi/a/MDLZpZCR8VpPmrSqmJZGxtb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2023

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo, 2014. Tradução de: Miguel Serras Pereira.