



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO

**EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA, TENSÕES SOCIAIS E “RACIAIS”:
MINHA PRESENÇA O INCOMODA?**

Campo Grande/MS

2024



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO

**EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA, TENSÕES SOCIAIS E “RACIAIS”:
MINHA PRESENÇA O INCOMODA?**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa.

Campo Grande/MS

2024



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Rosilene de Melo Oliveira CRB-1 2582

Galindo, Julyana Sueme Winkler Oshiro.

G158e Expressões de violências na escola, tensões sociais e “raciais”: minha presença o incomoda? / Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo. – 2024.

150 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação - FAED - Programa de Pós-graduação em Educação - Campus Campo Grande, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Violências na escola - Brasil. 2. Agressividade (psicologia) em crianças e adolescentes. I. Mwewa, Christian Muleka. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas Sociais. III. Título IV. Título: minha presença o incomoda?.

CDD 371.780981



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo

EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA, TENSÕES SOCIAIS E “RACIAIS”: MINHA PRESENÇA O INCOMODA?

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Campo Grande, 25 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Alex Sander da Silva (Membro Titular)
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Prof. Dr. Otavio Henrique Ferreira da Silva (Membro Titular)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (Membro Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Dedico esta tese à minha mãe, *in memoriam*, Kênia, e a minha sogra, Sônia que sempre me inspiraram com sua força e sabedoria.

Às minhas filhas, Sofia Ayumi e Maitê Sayuri, fontes constantes de amor e motivação.

E a todas as pesquisadoras e futuras cientistas, que nunca desanimem, ergam a cabeça e jamais desistam de lutar por aquilo em que acreditam.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



AGRADECIMENTOS

À minha família, alicerce da minha jornada, em especial ao meu amado esposo Alex, cuja força e parceria foram a luz nos momentos mais difíceis. Com um bebê nos braços e uma criança pequena ao meu lado, cheguei a pensar em desistir, mas o seu amor e incentivo me impulsionaram a seguir em frente, sem jamais olhar para trás.

À rede de apoio que se fez presente em cada passo, em especial à minha querida sogra, Sônia, que com amor e carinho cuidou das minhas preciosidades, Sofia e Maitê, enquanto eu me dedicava à jornada do doutorado e à produção desta tese. Elas são a alegria que colore meus dias, dando significado à minha jornada acadêmica e pessoal.

Ao meu querido pai Robson, exemplo de vida e fonte de inspiração, que sempre me incentivou a seguir a carreira acadêmica e a estudar constantemente. Sua sabedoria e apoio foram fundamentais em cada etapa deste caminho.

Ao meu querido sogro Cícero, que desde sempre me dizia: “Estudai e serás mestre”. Suas palavras de encorajamento ecoaram em minha jornada, e hoje vejo o quanto elas foram proféticas. A sua crença em mim foi um grande impulso para alcançar este momento tão especial.

Às minhas irmãs, Tatyana e Ana Tereza, pela amizade e cumplicidade que sempre nos uniram. O apoio e carinho de vocês foram essenciais para superar os desafios e seguir em frente com determinação.

Ao meu orientador, Professor Dr. Christian Muleka Mwewa, cujas orientações foram sempre precisas e competentes, guiando-me com sabedoria neste caminho de descobertas e aprendizados. Sua dedicação incansável, paciência e apoio incondicional foram essenciais para o desenvolvimento desta tese. Sou imensamente grata pela sua orientação e pela inspiração que você representa em minha jornada acadêmica.

Aos professores doutores Fabiany, Osório e Alexandra, cuja dedicação e qualidade das aulas e discussões teóricas mesmo durante a pandemia e as aulas online foram fontes de inspiração e conhecimento, enriquecendo minha jornada acadêmica.

Aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca de avaliação do meu doutorado. Ao Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa da Universidade Federal de Mato



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Grosso do Sul, ao Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ao Prof. Dr. Alex Sander da Silva da Universidade do Extremo Sul Catarinense, ao Prof. Dr. Otavio Henrique Ferreira da Silva da Universidade do Estado de Minas Gerais e ao Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz da Universidade Federal de Santa Catarina, minha mais profunda gratidão e apreço. Suas contribuições valiosas foram fundamentais para a minha formação acadêmica e profissional.

Aos colegas e amigos do grupo de estudos e pesquisas Educação, Cultura e Formação de Professores/ EduForP, no qual encontrei não só conhecimento, mas também um ombro amigo e aprendizados que levarei para toda a vida.

À Escola e aos profissionais que sempre incentivaram a pesquisa e me concederam a oportunidade de realizar este estudo em seu ambiente tão enriquecedor. Aos estudantes da escola que participaram da pesquisa, vocês foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade. Sem a colaboração de vocês, nada disso seria possível.

Aos meus queridos amigos Tanaíra, Nilciene, Camila, Fernandinho, Matheus e Carol, que sempre me acolheram com afeto nos momentos de ansiedade e incerteza. Nossos momentos na hora do almoço, nos quais carinhosamente nos apelidamos de maritacas, foram sempre cheios de alegria, risadas e cumplicidade, tornando cada dia mais especial ao lado de vocês. Que nossa amizade continue a florescer e que possamos compartilhar muitos momentos felizes juntos, mesmo que cada um siga seu caminho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço imensamente por este apoio e desejo que mais bolsas possam ser concedidas em prol do avanço da ciência.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão e o meu eterno agradecimento por fazerem parte desta jornada. Que a vida nos traga sempre novos horizontes de aprendizado e crescimento.

Com amor e gratidão.



“Ainda Assim Eu Me Levanto – (Still I Rise)

1

*Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me
levantar.*

*Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego Midas.*

*Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,
Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.*

*Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?*

*Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.*

*Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me
levantar.*

*Minha sensualidade incomoda?
Será que você se pergunta
Por que eu danço como se tivesse
Um diamante onde as coxas se juntam?*

*Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor*

¹ “Ainda Assim Eu Me Levanto” é um poema icônico da escritora americana Maya Angelou, publicado em 1978. A poesia se apresenta como uma expressão potente de enfrentamento e determinação, e é considerada um hino de luta contra a discriminação racial e o sexismo.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



*Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.*

*Deixando para trás noites de terror e
atrocidade*

*Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa
clareza*

*Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus
antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem
escravizado.*

E assim, eu me levanto

Eu me levanto

Eu me levanto

(Maya Angelou, 1978)



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



RESUMO

A violência escolar é um problema grave que afeta milhões de estudantes em todo o mundo, com consequências negativas para sua saúde física e mental, bem como para o seu desempenho acadêmico e social. A tese desta pesquisa foi que as tensões sociais e “raciais” estabelecidas na escola foram um fator significativo na ocorrência e configuração da violência no ambiente escolar. O objetivo foi investigar a partir dos cadernos de ocorrências dos nonos anos A, B e C do ensino fundamental II, as expressões de violências no ambiente escolar à luz das tensões sociais e “raciais”. Elegemos como campo uma escola estadual de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. De maneira mais específica, os objetivos deste estudo foram identificar os tipos de violências presentes no contexto formativo; investigar como as tensões sociais e “raciais” impactam a manifestação da violência na escola, com foco nos padrões e tendências; e verificar quais grupos sociais são mais vulneráveis (vítimas) às violências no nono ano e quais são mais propensos a perpetrá-las (agressores). Para uma análise mais aprofundada, preferiu-se centrar esforços nas ocorrências das turmas do nono ano por considerá-lo como última etapa de transição entre o ensino fundamental e médio, quando as exigências subjetivas e objetivas se intensificaram para os sujeitos objetivamente. Neste estudo, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa de cunho documental e bibliográfica. Os dados e conteúdos coletados/gerados foram analisados com base na Teoria Crítica da Sociedade, utilizando os postulados de Theodor W. Adorno, dos estudos culturais e das contribuições da psicanálise freudiana em diálogo com os estudos sociais e os que abordam o tema dos racismos. Essa metodologia nos possibilitou obter uma compreensão ampla e profunda da complexidade das relações sociais e “raciais” na escola e sua relação com as manifestações das violências (“racial”, verbal, física, psicológica, patrimonial e sexual). A hipótese desta pesquisa foi de que as tensões sociais e “raciais” estabelecidas nos nonos anos foram um fator significativo na continuidade de ocorrência e configuração das violências que os sujeitos sofreram e perpetuaram. Portanto, a explicitação e análise de tais violências encontraram seu *locus* privilegiado nesta transição do ensino fundamental para o médio, etapa essencial para a constituição das subjetividades objetivadas em diferentes contextos. Os resultados indicaram que as expressões de violências estavam presentes em diferentes grupos sociais, os quais denominamos: brancos e não brancos para uma operação conceitual potente. Os comportamentos violentos muitas vezes refletiram atitudes e valores presentes na sociedade, como o autoritarismo e o racismo. A análise dos dados flertou, em grande parte, com a hipótese inicial de que as tensões sociais e “raciais” estabelecidas nos nonos anos foram um fator significativo na ocorrência e configuração da violência no ambiente escolar. A pesquisa identificou uma relação entre a camada social e “raça” dos estudantes com inflexão ao sujeito que pratica ou que sofre a violência. Tal ambivalência presente no mesmo sujeito reafirma as tensões sociais referentes às violências, ou seja, por mais que as vítimas pratiquem certos tipos de violências, elas permanecem as mesmas no que diz respeito ao sofrimento. Em uma palavra, o perfil das vítimas segue sendo o mesmo do ponto de vista social, de gênero e “racial”. A apreensão e o enfrentamento das diferentes manifestações e formas de violências demandaram estratégias contextuais específicas que pudessem se valer da violência messiânica como mecanismo de inibição das violências no contexto formativo. Nossas descobertas indicam, também, que se é na pequena infância que podemos “diagnosticar” as violências, pode-se afirmar que é na transição do nono ano para o ensino médio que elas se intensificam (quando ganham *velocidade*).

Palavras-chave: Violência escolar; Expressões de violências; Tensões sociais e “raciais”.



ABSTRACT

School violence is a serious problem that affects millions of students worldwide, with negative consequences for their physical and mental health, as well as their academic and social performance. The thesis of this research was that the social and "racial" tensions established in the school were a significant factor in the occurrence and configuration of violence in the school environment. The aim was to investigate, from the incident logs of the ninth grade classes A, B, and C of secondary school, the expressions of violence in the school environment in light of social and "racial" tensions. We chose a state school in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, as the field of study. More specifically, the objectives of this study were to identify the types of violence present in the educational context; to investigate how social and "racial" tensions impact the manifestation of violence in the school, focusing on patterns and trends; and to verify which social groups are more vulnerable (victims) to violence in the ninth grade and which are more likely to perpetrate it (aggressors). For a more in-depth analysis, efforts were focused on the incidents in the ninth grade classes, considering this as the final transition stage between secondary and high school, when subjective and objective demands intensify for the individuals involved. In this study, a qualitative methodological approach with documentary and bibliographic characteristics was adopted. The collected/generated data and content were analyzed based on the Critical Theory of Society, using the postulates of Theodor W. Adorno, cultural studies, and the contributions of Freudian psychoanalysis in dialogue with social studies and those addressing the topic of racism. This methodology allowed us to obtain a broad and deep understanding of the complexity of social and "racial" relations in the school and their relation to the manifestations of violence ("racial," verbal, physical, psychological, patrimonial, and sexual). The hypothesis of this research was that the social and "racial" tensions established in the ninth grades were a significant factor in the continued occurrence and configuration of the violence that individuals suffered and perpetuated. Therefore, the explanation and analysis of such violence found their privileged locus in this transition from secondary to high school, an essential stage for the constitution of objectified subjectivities in different contexts. The results indicated that expressions of violence were present in different social groups, which we termed: whites and non-whites for a powerful conceptual operation. Violent behaviors often reflected attitudes and values present in society, such as authoritarianism and racism. The data analysis largely flirted with the initial hypothesis that the social and "racial" tensions established in the ninth grades were a significant factor in the occurrence and configuration of violence in the school environment. The research identified a relationship between the social layer and "race" of the students with an inflection to the subject who practices or suffers the violence. This ambivalence present in the same subject reaffirms the social tensions related to violence, that is, no matter how much the victims practice certain types of violence, they remain the same in terms of suffering. In a word, the profile of the victims remains the same from a social, gender, and "racial" point of view. The apprehension and confrontation of the different manifestations and forms of violence demanded specific contextual strategies that could use messianic violence as a mechanism for inhibiting violence in the educational context. Our findings also indicate that if it is in early childhood that we can "diagnose" violence, it can be affirmed that it is in the transition from the ninth grade to high school that it intensifies (when it gains speed).

Keywords: School violence; Expressions of violence; Social and "racial" tensions.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



RESUMEN

La violencia escolar es un problema grave que afecta a millones de estudiantes en todo el mundo, con consecuencias negativas para su salud física y mental, así como para su desempeño académico y social. La tesis de esta investigación fue que las tensiones sociales y “raciales” establecidas en la escuela fueron un factor significativo en la ocurrencia y configuración de la violencia en el ambiente escolar. El objetivo fue investigar a partir de los cuadernos de ocurrencias de los novenos años A, B y C de la enseñanza fundamental II, las expresiones de violencias en el ambiente escolar a la luz de las tensiones sociales y “raciales”. Elegimos como campo una escuela estatal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. De manera más específica, los objetivos de este estudio fueron identificar los tipos de violencias presentes en el contexto formativo; investigar cómo las tensiones sociales y “raciales” impactan la manifestación de la violencia en la escuela, con enfoque en los patrones y tendencias; y verificar qué grupos sociales son más vulnerables (víctimas) a las violencias en el noveno año y cuáles son más propensos a perpetrarlas (agresores). Para un análisis más profundo, se prefirió centrar esfuerzos en las ocurrencias de las clases del noveno año por considerarlo como la última etapa de transición entre la enseñanza fundamental y media, cuando las exigencias subjetivas y objetivas se intensificaron para los sujetos objetivamente. En este estudio, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo de carácter documental y bibliográfico. Los datos y contenidos recolectados/generados fueron analizados con base en la Teoría Crítica de la Sociedad, utilizando los postulados de Theodor W. Adorno, los estudios culturales y las contribuciones del psicoanálisis freudiano en diálogo con los estudios sociales y los que abordan el tema del racismo. Esta metodología nos permitió obtener una comprensión amplia y profunda de la complejidad de las relaciones sociales y “raciales” en la escuela y su relación con las manifestaciones de las violencias (“racial”, verbal, física, psicológica, patrimonial y sexual). La hipótesis de esta investigación fue que las tensiones sociales y “raciales” establecidas en los novenos años fueron un factor significativo en la continuidad de la ocurrencia y configuración de las violencias que los sujetos sufrieron y perpetuaron. Por lo tanto, la explicitación y análisis de tales violencias encontraron su locus privilegiado en esta transición de la enseñanza fundamental a la media, etapa esencial para la constitución de las subjetividades objetivadas en diferentes contextos. Los resultados indicaron que las expresiones de violencias estaban presentes en diferentes grupos sociales, a los cuales denominamos: blancos y no blancos para una operación conceptual potente. Los comportamientos violentos a menudo reflejaron actitudes y valores presentes en la sociedad, como el autoritarismo y el racismo. El análisis de los datos coqueteó, en gran parte, con la hipótesis inicial de que las tensiones sociales y “raciales” establecidas en los novenos años fueron un factor significativo en la ocurrencia y configuración de la violencia en el ambiente escolar. La investigación identificó una relación entre la capa social y “raza” de los estudiantes con inflexión al sujeto que practica o que sufre la violencia. Tal ambivalencia presente en el mismo sujeto reafirma las tensiones sociales referentes a las violencias, es decir, por más que las víctimas practiquen ciertos tipos de violencias, ellas permanecen las mismas en lo que respecta al sufrimiento. En una palabra, el perfil de las víctimas sigue siendo el mismo desde el punto de vista social, de género y “racial”. La aprehensión y el enfrentamiento de las diferentes manifestaciones y formas de violencias demandaron estrategias contextuales específicas que pudieran valerse de la violencia mesiánica como mecanismo de inhibición de las violencias en el contexto formativo. Nuestros hallazgos indican, también, que si es en la pequeña infancia que podemos “diagnosticar” las violencias, se puede afirmar que es en la transición del noveno año a la enseñanza media que ellas se intensifican (cuando ganan velocidad).

Palabras clave: Violencia escolar; Expresiones de violencia; Tensiones sociales y “raciales”.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de registros nos cadernos de ocorrências.....	31
Quadro 2: Estudantes provocados e provocadores brancos e não brancos	32
Quadro 3: Registros dos cadernos de ocorrências – violência manifesta como “brincadeira”	77
Quadro 4: Quantitativo de estudantes com registros nos cadernos por turma.....	90
Quadro 5: Expressões de violências por “raça” branco e não branco sofrida e praticada.....	91
Quadro 6: Registros dos cadernos de ocorrências – violência estudante trans	106
Quadro 7: Registros dos cadernos de ocorrências – violência “racial” agressora ..	108
Quadro 8: Registros dos cadernos de ocorrências – violência “racial” vítima	109
Quadro 9: Registros dos cadernos de ocorrências – violência sexual	111
Quadro 10: Registros dos cadernos de ocorrências – violência manifesta como bullying	113
Quadro 11: Registro de automutilação	115
Quadro 12: Dualidade de papéis: provocador(a) e provocado(a).....	117



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 SEÇÃO – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....	20
2 SEÇÃO – A PERSONALIDADE AUTORITÁRIA: APROXIMAÇÕES CONTEXTUAIS	29
2.1 ANTISSEMITISMO E RACISMO: A INTERSECCIONALIDADE DAS VIOLÊNCIAS	47
3 SEÇÃO – COMPLEXIDADES DAS TENSÕES SOCIAIS E “RACIAIS”	64
3.1 ENTRE A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO: AS CONEXÕES ENTRE A PERSONALIDADE AUTORITÁRIA E A PERSONALIDADE RACISTA	84
4 SEÇÃO – EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIAS REGISTRADAS NOS CADERNOS DE OCORRÊNCIAS DOS NONOS ANOS	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136
ANEXO B – REGISTROS DOS CADERNOS DE OCORRÊNCIAS DAS TURMAS DOS NONOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: 9ºA, 9ºB E 9ºC	145



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



APRESENTAÇÃO

O interesse por este tema surgiu durante o mestrado, quando participei do grupo de estudos e pesquisas “Formação do Indivíduo e Trabalho/GEFIT”, do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A minha pesquisa no mestrado tinha como foco a investigação da violência presente no ambiente de trabalho, mais especificamente, o assédio moral nas relações interpessoais, realizado no setor de telemarketing da polícia militar, na cidade de Campo Grande/MS. Esse trabalho foi reconhecido como destaque no quadriênio, 2017-2020, pela comissão da Plataforma Sucupira, que é um sistema desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Brasil para gerenciar informações relativas aos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no país. Lançada em 2014, a plataforma foi concebida para modernizar e aprimorar os processos de avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação.

Durante a trajetória acadêmica, me deparei com inúmeras manifestações de discriminação e preconceito, algumas das quais eram ainda mais dolorosas por ocorrerem em um ambiente supostamente voltado para a produção e disseminação do saber. Entre essas formas de violência, destacava-se a misoginia latente tanto de homens quanto de mulheres que se manifestava em comentários maldosos e olhares julgadores, especialmente quando era gestante. A gestação, ao invés de ser celebrada como um momento especial na vida de uma mulher, foi muitas vezes tratada com desdém, como se fosse um fardo que atrapalhasse o desempenho acadêmico.

Ser mulher, mãe e pesquisadora em um ambiente acadêmico muitas vezes se revela uma tarefa árdua, permeada por desafios que vão além da busca pelo conhecimento e da contribuição à sociedade. Para mim, essa jornada foi marcada por uma série de violências sutis que, infelizmente, são uma realidade comum para muitas mulheres que escolhem trilhar esse caminho. Comentários maldosos e insinuações cruéis sobre a capacidade de conciliar a maternidade com a carreira acadêmica eram recorrentes, demonstrando que, para alguns, ser mãe e pesquisadora era inconciliável.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Essa visão estreita do papel da mulher na sociedade acadêmica ecoava e ecoa uma misoginia profundamente enraizada, que, embora não fosse sempre explícita, se fazia presente nas entrelinhas das conversas e quiçá nas entrelinhas das mentes das pessoas. O desconforto causado por essas formas de violência era constante, minando a confiança e prejudicando o bem-estar emocional.

Ao concluir o mestrado, decidi me afastar temporariamente da universidade em busca de uma pausa necessária. Ao retornar para o doutorado, ingressei no grupo de estudos e pesquisas Educação, Cultura e Formação de Professores/ EduForP, sob liderança do professor Dr. Christian Muleka Mwewa. Estava determinada a explorar o tema das manifestações de violências na universidade, em um esforço para compreender as barreiras invisíveis que afetavam não apenas a mim, mas muitas outras mulheres que enfrentaram situações similares, ou até mesmo outras expressões de violências que muitas vezes são naturalizadas nas relações interpessoais.

No entanto, ao buscar a autorização para realizar a pesquisa sobre essa temática, me deparei com uma certa resistência por parte das instâncias acadêmicas. Parecia que o sistema estava relutante em reconhecer e abordar a existência de violências veladas na universidade, como se fosse uma ferida ou doença (enquanto corpo social) que preferiam manter na dimensão subliminar. Diante dessa barreira, foi necessário “recalcular a rota”, ou seja, rever as possibilidades de execução da pesquisa. Busquei uma unidade escolar em tempo integral que era reconhecida por ser uma escola modelo na região. Foi nesse novo ambiente que encontrei um espaço para continuar a pesquisa para a compreensão das dinâmicas de violência que afetam não apenas o ambiente acadêmico (escolar), mas também a educação como um todo.



INTRODUÇÃO

Elaborar uma tese que dialogue com a Teoria Crítica da Sociedade, especificamente a obra “Personalidade Autoritária” de Adorno *et al.* (1950), e as perspectivas de racismo de Frantz Fanon e teóricos culturais, para iluminar e desvelar as violências na escola, representa um desafio significativo. Esse desafio reside não na novidade do tema, mas na tentativa de promover um salto qualitativo nas discussões acadêmicas. Reconhecemos a profundidade e a relevância dos trabalhos já realizados sobre o assunto e não buscamos desqualificá-los; pelo contrário, é através do rigor científico e do engajamento crítico com essas obras que podemos avançar na compreensão desse fenômeno.

A violência escolar, à medida que se torna um problema cada vez mais atual e assume novas formas, demanda uma análise que reflita sobre as suas causas e dinâmicas. Esta pesquisa se insere nesse contexto, buscando integrar diferentes perspectivas teóricas para oferecer uma visão mais abrangente e complexa das dinâmicas de violência no ambiente escolar.

A pesquisa inicialmente tinha como objetivo abranger os estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e administrativos, porém, com seu desenvolvimento, optou-se por focar apenas nos estudantes. Essa mudança ocorreu devido a um fato que surgiu durante a aplicação dos instrumentos da pesquisa em uma turma do nono ano, pois os estudantes afirmaram não cometer violência, que eram “tranquilos”, porém foram orientados a responder mesmo assim e com sinceridade. Após o término da pesquisa, dois estudantes (uma menina branca e um menino não branco) dessa mesma turma chegaram à coordenação enfurecidos, pois haviam entrado em conflito minutos após a saída da pesquisadora da sala. A menina iniciou uma provocação, o menino não gostou e pediu que parasse. No mesmo instante, ela apertou o seu mamilo, ele pediu para ela soltar, senão faria igual, e ao invés de soltar, apertou com mais força e torceu, o que fez com que ele reagisse da mesma forma.



Esse incidente específico justificou a mudança e o afunilamento do objeto de estudo, pois revelou a existência de uma dinâmica de tensão e violência que não havia sido prevista na pesquisa. A inclusão desse episódio na pesquisa proporcionou uma visão mais realista das interações entre os estudantes, permitindo uma análise mais aprofundada das relações de poder, das tensões sociais e “raciais”, bem como dos padrões de comportamento violento na escola. A coordenadora explicou que o ato era considerado agressão e pegou o caderno de registros da turma, que continha dados pessoais e registros de violências cometidas e/ou sofridas. Observou-se que esse material seria fundamental para a pesquisa e que nos auxiliaria nas análises qualitativas com informações relevantes. Esse incidente contribuiu significativamente para o afunilamento do objeto de estudo, direcionando o foco para entender melhor as dinâmicas de agressão física entre os estudantes, suas motivações e consequências.

A tese da pesquisa é que as tensões sociais e “raciais” estabelecidas na escola são um fator significativo na ocorrência e configuração da violência no ambiente escolar, e teve como objetivo investigar a partir dos cadernos de ocorrências do nono ano do ensino fundamental II, as expressões de violências no ambiente escolar à luz das tensões sociais e “raciais” em uma escola estadual de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Como essas tensões de violências interagem na dinâmica do ambiente formativo?

De maneira mais específica, os objetivos foram identificar os tipos de violências presentes no contexto formativo; investigar como as tensões sociais e “raciais” impactam a violência na escola, com centralidade nos padrões e tendências; e analisar quais grupos sociais e “raciais” são mais vulneráveis às violências no nono ano e quais são mais propensos a perpetrá-las. Neste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa. Os dados e conteúdos obtidos na pesquisa foram analisados com base na Teoria Crítica da Sociedade, utilizando os postulados de Adorno, dos estudos culturais e das contribuições da psicanálise freudiana. No contexto da pesquisa emerge a forma como operamos com cada uma dessas dimensões teóricas e metodológicas. Essa metodologia nos permitiu ter uma



compreensão abrangente e aprofundada da complexidade das relações étnicas e “raciais” na escola e sua conexão com as expressões de violências.

A seguir, apresentamos as seções que compõem a tese. Na seção 1, descrevemos os procedimentos adotados na pesquisa, com foco na metodologia qualitativa embasada na Teoria Crítica da Sociedade, em teóricos culturais e nas contribuições da psicanálise freudiana. Essas abordagens proporcionaram uma compreensão abrangente e multidimensional do tema investigado. A pesquisa teve caráter qualitativo, com análise documental dos cadernos de ocorrências das turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola estadual em tempo integral de modelo de autoria, localizada na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul.

Na seção 2, intitulada “A Personalidade Autoritária: Aproximações contextuais”, a obra “Personalidade Autoritária”, de Adorno *et al.* (1950), é um importante referencial nos procedimentos metodológicos e nas discussões teóricas desta tese. Essa obra clássica da psicologia social foi baseada em um estudo empírico realizado nos Estados Unidos nos anos 1940. Fizemos uma articulação teórica para uma aproximação da relação entre o antissemitismo e o racismo, e acabamos identificando pontos de convergência e interseção entre esses fenômenos. Embora tenham origens históricas e contextos distintos, ambos são expressões de formas de opressão e discriminação que afetam grupos minoritários. O antissemitismo é uma forma específica de preconceito e discriminação direcionada aos judeus, com raízes em séculos de estereótipos, perseguições e violências. O racismo, por sua vez, é uma forma de discriminação que se baseia na ideia da superioridade ou inferioridade de grupos raciais, manifestando-se de diversas maneiras.

Na seção 3, “Complexidades das tensões sociais e “raciais”, apresentamos discussões sobre a temática da violência na sociedade, especialmente quando relacionada às questões étnicas e “raciais”. Entendemos que as desigualdades sociais, econômicas e políticas envolvendo diferentes etnias² são frequentemente

² A definição de etnia de Munanga sublinha a complexidade das identidades étnicas, destacando que elas são moldadas por uma intersecção de fatores históricos, culturais, linguísticos, religiosos e geográficos. Esse entendimento holístico da etnia desafia as noções simplistas e reducionistas de



acompanhadas de atos violentos. É fundamental compreendermos como essas questões são construídas e como a violência é perpetuada na estrutura social.

Na seção 4, intitulada “Expressões de violências registradas nos cadernos de ocorrências dos nonos anos”, adentramos ao cerne das interações e dinâmicas observadas nas turmas em questão. Por meio da análise dos registros documentais, esta seção busca não apenas expor as manifestações de violências presentes no ambiente escolar, mas também compreender suas raízes e significados mais profundos. A descrição detalhada das formas predominantes de violência visou não só documentar os eventos, mas também lançar luz sobre as possíveis causas e contextos que as permeiam, possibilitando uma reflexão crítica e fundamentada sobre esse fenômeno tão relevante para a comunidade escolar e a sociedade em geral.

A hipótese desta pesquisa foi de que as tensões sociais e “raciais” estabelecidas nos nonos anos foram um fator significativo na continuidade de ocorrência e configuração das violências que os sujeitos sofreram e perpetuaram. Esperamos que os resultados nos possibilitem explicitar melhor as dinâmicas das violências no ambiente escolar. Portanto, a explicitação e análise de tais violências encontraram seu *locus* privilegiado nesta transição do ensino fundamental para o médio, etapa essencial para a constituição das subjetividades objetivadas em diferentes contextos.

Os resultados indicaram que as expressões de violências estavam presentes em diferentes grupos sociais, os quais denominamos: brancos e não brancos para uma operação conceitual potente. Os comportamentos violentos muitas vezes refletiram atitudes e valores presentes na sociedade, como o autoritarismo e o racismo. A análise dos dados flertou, em grande parte, com a hipótese inicial de que as tensões sociais e “raciais” estabelecidas nos nonos anos foram um fator significativo na ocorrência e configuração da violência no ambiente escolar.

A pesquisa identificou uma relação entre a camada social e “raça” dos estudantes com inflexão ao sujeito que pratica ou que sofre a violência. Tal ambivalência presente no mesmo sujeito reafirma as tensões sociais referentes às

identidade, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade interna de cada grupo étnico (Munanga, 2004).



violências, ou seja, por mais que as vítimas pratiquem certos tipos de violências, elas permanecem as mesmas no que diz respeito ao sofrimento.

Em uma palavra, o perfil das vítimas segue sendo o mesmo do ponto de vista social, de gênero e “racial”. A apreensão e o enfrentamento das diferentes manifestações e formas de violências demandaram estratégias contextuais específicas que pudessem se valer da violência messiânica como mecanismo de inibição das violências no contexto formativo. Nossas descobertas indicam, também, que se é na pequena infância que podemos “diagnosticar” as violências, pode-se afirmar que é na transição do nono ano para o ensino médio que elas se intensificam (quando ganham *velocidade*).



1 SEÇÃO – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Nesta seção, serão descritos os procedimentos adotados na pesquisa, abordando a metodologia qualitativa por meio de análises fundamentadas à luz da Teoria Crítica da Sociedade, de teóricos culturais e das contribuições da psicanálise freudiana. Essas abordagens são fundamentais para uma compreensão abrangente e uma abordagem multidimensional do tema investigado. A pesquisa teve caráter qualitativo, com análise documental dos cadernos de ocorrências das turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola estadual em tempo integral de modelo de autoria, localizada na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul.

Cabe aqui fazer uma reflexão sobre o método de pesquisa que desempenha um papel fundamental na estruturação e condução das investigações científicas, pois é por meio dele que desenvolvemos nossa abordagem em relação ao mundo e ao sujeito, compreendendo a dinâmica dessa relação. Contudo, é essencial que o método seja acompanhado por uma sólida base teórica, a fim de evitar a mera racionalidade instrumental no estudo.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi baseada nas ideias de Adorno³, Fanon⁴, Freud⁵ e outros autores que seguem essa abordagem. Adorno (2008), em sua obra “Introdução à Sociologia”, discorre sobre o método de pesquisa, destacando como a crescente formalização da pesquisa está cada vez mais ligada à instrumentalização, resultando na perda de conteúdo essencial do objeto investigado. É importante salientar que a busca pela objetividade não é problemática por si só, mas sim a

³ Theodor W. Adorno foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e crítico alemão, associado à Escola de Frankfurt. Nascido em 11 de setembro de 1903, em Frankfurt, e falecido em 6 de agosto de 1969, na Suíça, Adorno é conhecido por suas contribuições à teoria crítica, uma abordagem interdisciplinar que busca criticar e transformar a sociedade, especialmente as estruturas de poder e dominação.

⁴ Frantz Fanon foi um psiquiatra, filósofo e revolucionário francês nascido na ilha de Martinica, no Caribe, em 20 de julho de 1925, e falecido em 6 de dezembro de 1961. Ele é mais conhecido por suas obras sobre colonialismo, descolonização e psicologia da opressão. Fanon teve um impacto profundo nos estudos pós-coloniais, nos movimentos de libertação africanos e nas teorias sobre “raça” e identidade.

⁵ Sigmund Freud (1856-1939) foi um neurologista austríaco e o fundador da psicanálise, um campo revolucionário no estudo da mente humana e do comportamento. Freud desenvolveu teorias sobre o inconsciente, a sexualidade infantil e os mecanismos de defesa, que continuam a influenciar a psicologia e outras áreas até hoje.



maneira como essa objetividade é alcançada e como os dados são tratados, sem uma compreensão aprofundada de sua essência. A formalização e padronização do método levaram a uma inversão de papéis, tornando o método o fim em si mesmo, em vez de um meio para a investigação.

Essa é uma das razões pelas quais as ciências sociais frequentemente enfrentam críticas, pois, devido à complexidade de seus objetos de estudo, não existe um método único. Como Adorno (2008, p. 179) afirma, “o método é em grande medida mediado pelo objeto, e é crucial que a sociologia esteja ciente dessa mediação” e tenha claros seus objetivos de pesquisa. Por isso, antes de embarcar em qualquer investigação científica, é necessário refletir sobre como conduzi-la de maneira significativa, adotando uma postura crítica em relação aos procedimentos, planejando-os cuidadosamente e evitando um estudo sem propósito. A teoria deve estar em sintonia com a prática (Adorno, 2008).

A realização de pesquisa em uma sociedade que muitas vezes valoriza apenas a aparência em detrimento da essência é um desafio. Isso leva a uma situação em que a investigação se torna um fim em si, priorizando a produção e a autonomização da irracionalidade produtiva, criando a ilusão de liberdade e autonomia em um sistema dominado pela irracionalidade da racionalidade tecnológica.

A subjetividade é moldada pela mediação social, e a universalidade do dado qualitativo permite perguntas que levam à compreensão do quanto o particular é geral.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada na cidade de Campo Grande, MS. Trata-se de uma instituição de ensino em tempo integral que atende a um total de 272 estudantes, possui uma equipe de 76 funcionários, que inclui profissionais administrativos, docentes, equipe de cozinha, limpeza e segurança, e oferece um ambiente educacional completo e seguro para seus alunos. Está situada no bairro periférico Jardim Petrópolis e, de acordo com as informações obtidas no Projeto Político Pedagógico da instituição no ano de 2023, a população do bairro é predominantemente de classe média baixa, convivendo com pobreza e extrema pobreza nas proximidades.

Segundo informações do documento, a diversidade é um traço marcante, abrangendo diferenças de classe social, religião, gênero e sexualidade. Muitos



estudantes são de famílias que dependem dos programas sociais como o Programa Bolsa Família⁶, pois possuem renda de, em média, 1 salário mínimo. Sobre a área de educação especial, a escola matricula pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A implantação do modelo de “Escola Integral”, conforme o projeto político pedagógico, teve como objetivo provocar mudanças, pois o modelo “Escola da Autoria” tem o intuito de permitir que os estudantes se envolvam em situações de aprendizado alinhadas com seus interesses, e que possam contribuir ativamente em seu processo de ensino e aprendizado.

Até o ano de 2017, a instituição funcionava nos três períodos e oferecia desde o ensino regular até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Localizada em um bairro periférico, era conhecida como “*Clarindiru*”⁷ devido aos frequentes episódios de violência entre os estudantes e à presença de drogas ilícitas nas relações interpessoais. Com a implantação do ensino em tempo integral, a escola passou a funcionar de segunda a sexta das 7h:00min às 16h:20min para os estudantes, e até às 17h para o administrativo. Antes de se tornar integral contava com quase 1000 estudantes, no novo modelo, passou a ter inicialmente 100 estudantes. Segundo o PPP, a violência diminuiu com a nova proposta, uma vez que a escola deixou de funcionar no período noturno⁸. De “*Clarindiru*”, ela passou a ser reconhecida na região como “Escola das Asas”, em referência a um projeto inspirado no texto de Rubem Alves (2002, p. 207).

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso

⁶ O Programa Bolsa Família é uma iniciativa do Governo Federal do Brasil que visa a transferência de renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Este programa é reconhecido internacionalmente por ter tirado milhões de famílias da fome e melhorado suas condições de vida.

⁷ Nome que se referia e fazia alusão ao presídio Carandiru. Foi uma das maiores e mais notórias prisões da América Latina, localizada na cidade de São Paulo, Brasil. Sua história está marcada por superlotação, condições precárias e eventos trágicos, sendo o Massacre do Carandiru, em 1992, o episódio mais emblemático e traumático.

⁸ O tipo de violência que a escola disse ter diminuído foi porte de arma de fogo, brigas constantes intra e extra muro, com pelo menos 4 ocorrências por semana, e tráfico e uso de drogas ilícitas.



elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Com a pandemia da COVID-19, a escola sofreu impactos que resultaram em desafios econômicos e educacionais, afetando a saúde mental e a aprendizagem dos estudantes. O retorno às aulas presenciais trouxe relatos de depressão e ansiedade, assim como um aumento nos casos de estudantes com transtorno do espectro autista e diversas identidades de gênero, bem como ideação suicida. Em meio a todas essas complexidades, a escola em seu projeto político pedagógico propõe oferecer uma educação alinhada com as necessidades de seus estudantes, promovendo inclusão à diversidade e combate ao preconceito.

De acordo com o documento, o prédio escolar, construído nos anos 90 em terreno estadual, passou por diferentes fases de uso, inicialmente voltado para cursos de artesanato mineral e posteriormente como sede do Clube do Pequeno Trabalhador, onde cursos profissionalizantes eram oferecidos. Após várias reformas e ajustes, recebeu recursos financeiros para melhorias pedagógicas e de infraestrutura. Entretanto, problemas como infiltrações causadas pelas chuvas ainda persistem, embora tenham sido atenuados pelas autoridades locais.

A escola é composta por três blocos principais. O primeiro contém a administração, sala de professores, sala de recursos tecnológicos, laboratório de ciências e sala de leitura. Os blocos 02 e 03 abrigam nove salas de aula tematizadas de acordo com a área de conhecimento. Além disso, ela possui refeitório, cozinha, pátio coberto e espaços ao ar livre como uma quadra coberta, quadra de areia e área verde.

A área administrativa abriga a secretaria, direção, coordenação e outros, com computadores, móveis e equipamentos. A sala de leitura é equipada com bancadas, computadores, livros e mobília. Há também uma sala de tecnologia com computadores, laboratório de ciências com equipamentos específicos, sala de música, e sala de orientação. A escola se apresenta acessível, adaptada para pessoas com deficiência e equipada com sistemas de segurança e prevenção de incêndio. Ela possui equipamentos de áudio e vídeo, materiais esportivos, projetores e outros recursos para apoio às atividades educacionais. Apesar dos avanços na



infraestrutura, ainda enfrenta algumas dificuldades, como a ausência de uma sala de recursos multifuncional e uma biblioteca completa.

Chama a atenção o fato de não possuir sino ou qualquer estímulo sonoro para indicar a troca de horário. A proposta da gestão escolar é que os estudantes aprendam a administrar o tempo, trocando de sala conforme a ambientação e tematização específicas de cada disciplina. Um detalhe relevante é que os próprios estudantes realizaram a tematização das salas, o que, segundo a coordenação pedagógica, levou a uma redução das pichações e depredações nos móveis. Isso demonstra um maior cuidado e senso de pertencimento ao espaço educativo por parte dos estudantes.

É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e cumpriu rigorosamente com todas as exigências éticas e legais, tendo obtido a sua aprovação, a qual se encontra no apêndice 1. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Plataforma Brasil e recebeu a aprovação sob o Protocolo de Pesquisa nº CAAE: 55449922.3.0000.0021, em 19/09/2023. Os termos de consentimento e de assentimento livre e esclarecido foram devidamente fornecidos. Cabe frisar que a pesquisa contou com diversas etapas e instrumentos, tais como questionários e escalas, porém optamos nesta tese apresentar apenas a análise dos cadernos de ocorrências, sendo os resultados dos demais instrumentos apresentados em publicações futuras.

A pesquisa contou com a participação de noventa estudantes do 9º ano do ensino fundamental com idades entre 13 e 14 anos. Os critérios de inclusão dos participantes abrangiam esses mesmos grupos de estudantes. A escolha dos participantes do 9º ano do ensino fundamental, que estão nessa faixa etária, justifica-se por estarem em uma fase crucial de transição da adolescência, saindo do ensino fundamental e se preparando para ingressar no ensino médio. Essa fase, de acordo com a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson⁹ (1976), é caracterizada

⁹ Erik Erikson foi um psicanalista e psicólogo do desenvolvimento. É reconhecido pela sua teoria psicossocial, a qual destaca a influência significativa das experiências sociais e culturais na formação da identidade individual. Nascido na Alemanha em 1902, emigrou posteriormente para os Estados Unidos, onde se naturalizou cidadão. Sua teoria é composta por oito estágios de desenvolvimento, cada um caracterizado por uma crise psicossocial específica que o indivíduo enfrenta. Esses estágios representam conflitos entre forças opostas, cuja resolução influencia diretamente o desenvolvimento da personalidade. No estágio da adolescência, que abrange a faixa etária dos 13 aos 14 anos, Erikson descreve a crise psicossocial como sendo entre a busca pela identidade e a confusão de papéis. Nessa



pelo conflito entre a identidade e a confusão de papéis, sendo um período crucial para a formação da identidade pessoal e social do indivíduo.

Erikson (1976) descreve a adolescência como um período em que os jovens enfrentam questões relacionadas à identidade, buscando definir quem são e qual é o seu papel na sociedade. Nesse sentido, os estudantes do 9º ano do ensino fundamental estão vivenciando essa busca por identidade, o que pode influenciar seu comportamento e suas experiências, especialmente no contexto escolar.

A pesquisa documental é uma abordagem que envolve a análise de documentos e registros existentes como fontes de informação. Para esta etapa, utilizamos como instrumento de análise os cadernos de ocorrências das turmas dos nonos anos do ensino fundamental, a partir de fevereiro/2023 a agosto/2023. As etapas consistiram em: coletar os cadernos de registros das turmas que contêm informações sobre as ocorrências de violência, pois esses cadernos tiveram relatos escritos, anotações de professores e coordenadores, e descrições de incidentes.

Segundo Braga (2014), o caderno de ocorrências é popularmente conhecido como “Livro Negro” ou “Livro Preto” e revela aspectos importantes sobre a dinâmica disciplinar nas escolas brasileiras. A associação com esses dois termos pode ser interpretada como um reflexo das representações sociais associadas à cor preta ou negra, que historicamente carregam conotações negativas em nossa sociedade.

Esses termos são pejorativos e remetem à ideia de algo ruim, sinistro ou a ser evitado, o que pode refletir uma visão racialmente estereotipada e preconceituosa. Dessa forma, assim como o termo “negro” é muitas vezes usado de maneira pejorativa, o registro no caderno também pode ser percebido como algo estigmatizante, especialmente se considerarmos que certos grupos “raciais” podem ser mais frequentemente associados a comportamentos indesejados dentro do contexto escolar.

fase, os adolescentes exploram diversos aspectos de si mesmos, como valores, crenças, papéis sociais e aspirações futuras, buscando compreender quem são e qual é o seu lugar no mundo. Segundo Erikson, uma resolução bem-sucedida dessa crise resulta na formação de uma identidade estável e coerente. Por outro lado, a falta de resolução adequada pode gerar uma sensação de confusão de papéis e incerteza em relação ao eu. Assim, a escolha de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, dentro dessa faixa etária, para participarem da pesquisa, baseia-se na relevância desse período de transição para a formação da identidade, conforme proposto por Erikson em sua teoria psicossocial.



O nome “caderno de ocorrências” pode evocar uma analogia interessante com o registro de ocorrências policiais (Ratto, 2007). Assim como a polícia mantém um registro das ocorrências que acontecem em uma comunidade, o caderno de ocorrências registra eventos significativos que ocorrem dentro do ambiente escolar. Enquanto o caderno de ocorrências policiais registra incidentes como crimes, acidentes de trânsito e ocorrências diversas, o caderno de ocorrências da escola registra eventos como conflitos entre os estudantes, problemas disciplinares, casos de *bullying*, entre outros. Ambos os registros têm como objetivo documentar eventos relevantes e servir como base para ações futuras, seja para a aplicação da lei, do regimento escolar ou para a gestão e intervenção escolar.

Assim como a polícia utiliza o registro de ocorrências para monitorar padrões de criminalidade e tomar medidas preventivas, a escola utiliza seu caderno de ocorrências para identificar padrões de comportamento, prevenir conflitos e aplicar o regimento interno que é um documento que estabelece as normas, regras e diretrizes a serem seguidas por todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, funcionários e pais/responsáveis. Ele serve como um guia para o funcionamento da escola, garantindo a organização, disciplina e o convívio no ambiente escolar. Quando um estudante infringe o regimento escolar, as consequências podem variar dependendo da gravidade da infração e das políticas da escola. Geralmente, as punições podem incluir advertências verbais ou por escrito, suspensão temporária das atividades escolares, transferência para outra turma, e em casos mais graves, até mesmo a expulsão.

A sociedade contemporânea promove ideais de liberdade, crescimento e desenvolvimento pessoal, mas, ao mesmo tempo, impõe normas rígidas, desigualdades sociais e estruturas que limitam as oportunidades de alguns grupos. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), a sociedade capitalista produz uma cultura de massa que, em vez de promover a verdadeira liberdade e autonomia, cria uma ilusão de liberdade que reforça a conformidade e a alienação. Essa cultura, caracterizada pela produção em massa de produtos culturais padronizados e pela manipulação das massas, impede as pessoas de pensarem criticamente sobre sua realidade e sobre si mesmas.



A “Escola das Asas”, ao adotar uma terminologia que remete à liberdade e ao desenvolvimento, pode ser vista como parte desse fenômeno mais amplo da cultura de massa. Assim como a cultura de massa, a escola pode criar uma imagem idealizada de liberdade e autonomia, enquanto, na prática, os alunos podem enfrentar limitações e desafios que refletem as contradições e as estruturas opressivas da sociedade. Nesse contexto, a “Escola das Asas” pode ser considerada um microcosmo das contradições sociais mais amplas. Embora seu nome sugira um ambiente de liberdade e desenvolvimento, que é um fator importante, a realidade dos registros de ocorrências revelou as limitações e desafios enfrentados pelos estudantes em seu dia a dia.

A metodologia de trabalho com os cadernos de ocorrências das três turmas do nono ano, identificadas como 9 A, 9 B e 9 C, foi realizada em etapas específicas. Inicialmente, cada caderno de ocorrências foi analisado para identificar os dados pessoais dos estudantes, incluindo informações sobre o responsável, telefone para contato, foto e a cor do estudante, conforme registrado na ficha de identificação. Para a análise da “raça”, utilizamos duas categorias: branco e não branco¹⁰. Os estudantes identificados como brancos foram mantidos nessa categoria, enquanto os estudantes classificados como pardo, e negro foram agrupados na categoria não branca. Não haviam estudantes “amarelos” e indígenas com ocorrências na escola, segundo os registros analisados.

Além da análise da cor, também realizamos a separação dos estudantes por identidade de gênero: feminino, masculino e trans¹¹, conforme registrado neste

¹⁰ A escolha das categorias de cor “branco” e “não branco” para a análise dos cadernos de ocorrências está fundamentada na perspectiva proposta por Kabengele Munanga (2004), que discute a construção social da “raça” e a hierarquização das cores na sociedade brasileira. Munanga argumenta que a ideia de “raça” não tem base biológica, mas sim é uma construção social e discursiva que reflete as relações de poder hierarquizado e dominação em uma sociedade. No caso do Brasil, essas relações são historicamente marcadas pela hierarquização das cores, com o “branco” ocupando o topo dessa hierarquia e o “não branco” englobando todas as outras tonalidades.

¹¹ A escolha de separar os estudantes por gênero feminino e masculino é fundamentada no gênero biológico. Porém, no reconhecimento da diversidade de identidades de gênero presentes na sociedade é possível pensar na interseccionalidade do autoreconhecimento subjetivo para além do biológico. A nomenclatura “trans”, nesta tese, é utilizada para incluir estudantes cuja identidade de gênero difere do sexo biológico. Essa inclusão é importante para garantir que as identidades de gênero sejam consideradas e respeitadas na análise das ocorrências das violências. Porém cabe aqui sinalizar que os gêneros registrados nos cadernos de ocorrências se resumiram ao caráter biológico.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



28

caderno. Posteriormente, procedemos com a organização e classificação das situações de violências registradas nos cadernos. Essa categorização nos permitiu identificar padrões e tendências nas ocorrências de violência, os grupos de estudantes mais frequentemente envolvidos, os tipos de violência predominantes, entre outros aspectos relevantes para a pesquisa. Essa análise detalhada dos cadernos de ocorrências foi fundamental para compreender a dinâmica das violências nessas turmas.



2 SEÇÃO – A PERSONALIDADE AUTORITÁRIA: APROXIMAÇÕES CONTEXTUAIS

A obra “A Personalidade Autoritária”, de Adorno *et al.* (1950), é um importante norteador nos procedimentos metodológicos e nas discussões teóricas desta tese. “A Personalidade Autoritária” é uma obra clássica da psicologia social, escrita por Theodor Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson e Nevitt Sanford, e publicada em 1950. Ela foi baseada em um estudo empírico realizado nos Estados Unidos nos anos 1940, no qual os autores entrevistaram cerca de 2000 pessoas a fim de identificar traços comuns de personalidade entre os indivíduos autoritários.

Em sua tese de doutorado, Costa (2019) aponta quais foram os objetivos da pesquisa Personalidade Autoritária:

apresentar o conceito de uma nova espécie antropológica, o tipo autoritário; aprimorar descobertas empíricas, inclusive mediante uma forma inédita de mensuração de traços característicos deste tipo; e finalmente, contribuir de modo prático para o combate à discriminação social e preconceito (Costa, 2019, p. 18).

Segundo Carone (2012), o método adotado na pesquisa e a elaboração das escalas foram utilizados para mensurar opiniões, valores e atitudes em relação ao objeto do preconceito, como judeus e outras minorias étnicas. Cada escala consistia em um conjunto de afirmações que incluíam frases retiradas de escritos técnicos, literários, jornalísticos e do cotidiano, que refletiam preconceitos e estereótipos comuns da época. Essas escalas, construídas pelo método Likert, tinham várias funções, como medir tendências ideológicas superficiais, medir tendências antidemocráticas implícitas, selecionar sujeitos para estudos de caso e permitir uma análise qualitativa e quantitativa das ideologias.

As escalas incluíam afirmações que abordavam questões como a percepção de primitivismo e incivilidade em negros, o controle excessivo dos judeus na política nacional, a atribuição de imperfeições aos judeus como causa de perseguição, entre outros. A escala F, em particular, focava em questões que não mencionavam diretamente grupos minoritários, mas sim aspectos mais gerais da sociedade e



comportamentos humanos, como a importância da obediência à autoridade e a divisão das pessoas em classes de fortes e fracas. Elas visavam não apenas medir as opiniões superficiais das pessoas, mas também identificar tendências ideológicas mais profundas e inconscientes. A escala F, por exemplo, media traços como submissão autoritária, agressividade autoritária, convencionalismo, projetividade, anti-intracepção, entre outros. Esses traços configuravam a estrutura psicológica do sujeito fascista, sendo que diferentes combinações desses traços resultavam em perfis psicológicos variados, mas todos dentro da mesma estrutura autoritária.

A partir dos resultados da pesquisa Personalidade Autoritária, os autores desenvolveram a teoria de que os indivíduos autoritários possuem uma personalidade caracterizada por rigidez, dogmatismo, submissão à autoridade, intolerância à ambiguidade, preconceito e agressividade, ou seja, “trata-se de um tipo antropológico autoritário que pode ser classificado segundo organizações de personalidade dotadas de caráter típico, fruto de determinações sociais de um contexto dado” (Costa, 2019, p. 19).

Esses traços de personalidade são vistos como uma resposta a um ambiente social que é percebido como ameaçador e inseguro, e que exige a adoção de uma postura defensiva e agressiva. Também são interdependentes e formam um conjunto coeso de atitudes e comportamentos que são resistentes à mudança; os diferentes traços autoritários estão correlacionados entre si, ou seja, os indivíduos que são mais submissos à autoridade tendem a ser mais dogmáticos e intolerantes, enquanto aqueles que são menos submissos tendem a ser mais abertos e tolerantes.

Há vários fatores que influenciam no desenvolvimento da personalidade autoritária, incluindo a educação em um ambiente familiar autoritário, a educação autoritária e a experiência de traumas de infância. Por isso, esse tipo de personalidade acaba sendo uma ameaça para a democracia e para a paz social, pois indivíduos autoritários tendem a ser mais propensos a apoiar líderes autoritários, a discriminar minorias e a justificar a violência em nome da ordem.

[...] os autores não encontraram muitos casos de pessoas abertamente antidemocráticas, mas identificaram traços de potenciais fascistas em indivíduos que seriam suscetíveis à propaganda ideológica autoritária. Considerado mais como uma atitude do que mera opinião, o apoio a tais



ideologias pode passar de um estado latente ou velado e muitas vezes não consciente para, em momentos específicos de crise social, defesa aberta e ações violentas contra minorias. Para tanto, os autores procuraram encontrar quais seriam as gratificações na economia emocional e pulsional subjetivas envolvidas na identificação com ideologias autoritárias (Costa, 2019, p. 18).

Outra contribuição significativa da obra é a conexão entre autoritarismo e preconceito. Adorno et al (1950) argumentam que a rigidez e a agressividade frente ao não-igual dos indivíduos autoritários são direcionadas não apenas para os aspectos políticos e sociais, mas também para aqueles que são percebidos como diferentes e “ameaçadores” para a sua visão de mundo. Essa visão pode ser aplicada a questões de “raça”, gênero, orientação sexual, religião, entre outras, pois em uma sociedade de caráter autoritária, a violência é vista como uma forma legítima de resolver conflitos, enquanto a compaixão, empatia e a cooperação são vistas como fraquezas. Isso pode levar a uma sociedade polarizada, com conflitos violentos e uma ausência de diálogo e cooperação.

No presente estudo, a análise dos registros de violência nos cadernos de ocorrências das turmas dos nonos anos revela uma distribuição “racial” significativa entre os estudantes. Conforme demonstrado no quadro 1 abaixo, 29% dos registros correspondem a estudantes brancos, enquanto 71% referem-se a estudantes não brancos. Esses dados, baseados em um total de 97 ocorrências, indicam uma disparidade marcante que levanta questões importantes sobre as dinâmicas de poder, práticas disciplinares e possíveis preconceitos no ambiente escolar.

Quadro 1: Quantidade de registros nos cadernos de ocorrências

Categoria	Percentual (%)
Estudantes Brancos	29%
Estudantes Não Brancos	71%

Fonte: Galindo (2023)

Em nossa pesquisa, ao analisar os perfis das vítimas de violência escolar identificados nos cadernos, de acordo com o quadro acima, foi possível observar que a violência se manifestou de diversas formas e afetou diferentes grupos de estudantes. As ocorrências na íntegra estão descritas nos quadros em anexo (anexo 2).



Os dados revelaram que estudantes não brancos estão mais frequentemente envolvidos como vítimas (82%), o que sugere a existência de dinâmicas sociais específicas que influenciam essas interações. Conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2: Estudantes provocados e provocadores brancos e não brancos

Categoria	Branco (%)	Não Branco (%)
Estudantes Provocados/Vítimas	18%	82%
Estudantes Provocadores/Agressores	37%	63%

Fonte: Galindo (2023)

Os dados do quadro 2, revelam uma dinâmica no ambiente escolar, onde a maioria dos estudantes envolvidos em situações de violência, seja como provocadores/agressores ou como provocados/vítimas, é composta por alunos não brancos. Os estudantes não brancos representam 82% dos provocados/vítimas e 63% dos provocadores/agressores, enquanto os estudantes brancos correspondem a 18% dos provocados/vítimas e 37% dos provocadores/agressores. Essa disparidade sugere a existência de questões complexas e desigualdades étnicas e “raciais” que permeiam o ambiente escolar e influenciam diretamente a dinâmica de interações entre os estudantes. A prevalência de estudantes não brancos como alvos e agentes de violência aponta para a necessidade urgente de se repensar as políticas e práticas escolares, buscando promover uma cultura de equidade e inclusão, pela qual todos, independentemente de sua cor, se sintam seguros e valorizados.

A obra “A Personalidade Autoritária”, de Adorno e colaboradores, oferece uma base teórica sólida para analisar e compreender a violência escolar. O livro explora as características psicológicas e sociais dos indivíduos autoritários, destacando as características elencadas acima conforme indicamos a partir de Adorno et al. em relação à personalidade autoritária. Essas características podem ser aplicadas à dinâmica da violência escolar, onde estudantes autoritários podem manifestar comportamentos agressivos em relação aos colegas que consideram diferentes ou “ameaçadores” para sua visão de mundo. A análise da personalidade autoritária também lança luz sobre a relação entre autoritarismo e preconceito, mostrando como as práticas dos indivíduos autoritários se estendem a questões de “raça”, gênero, orientação sexual e religião.



Conforme aponta Costa (2019), de fato, a personalidade autoritária é frequentemente associada a comportamentos violentos, bem como a uma atitude intolerante em relação àqueles que são diferentes. Desse modo, ela se torna fundamental para a análise da violência na contemporaneidade porque, pode nos auxiliar a compreender as raízes do autoritarismo. Ao identificar os traços de personalidade que contribuem para a formação do autoritarismo, essa obra apresenta uma base teórica para a compreensão dos fenômenos sociais relacionados à violência e ao preconceito.

Adorno (2019), ao justificar o motivo de analisar e categorizar tipos e síndromes na personalidade autoritária, afirma que

há razões para procurar por tipos psicológicos porque o mundo em que vivemos é tipificado e “produz” diferentes “tipos” de pessoas. Somente identificando traços estereotipados em seres humanos modernos, e não negando sua existência, pode-se desafiar a tendência perniciosa à classificação e subsunção generalizadas (Adorno, 2019, p. 522).

Nas síndromes encontradas entre os altos pontuadores na pesquisa de Personalidade Autoritária, dois tipos podem ser preocupantes para a democracia e para a paz social: o tipo manipulador e o tipo assassino de rua. O tipo manipulador é caracterizado por um conjunto de traços que incluem a necessidade de manipular e controlar os outros, a falta de empatia e a capacidade de enganar e ludibriar as pessoas, sendo “essa síndrome, potencialmente a mais perigosa” (Adorno, 2019, p. 561).

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo, as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas. Isto é muito bem traduzido pela expressão *aprontar*, que goza de igual popularidade entre os valentões juvenis e entre os nazistas. Esta expressão *aprontar* define as pessoas como sendo coisas *aprontadas* em seu duplo sentido (Adorno, 2020, p. 141).



Indivíduos assim são frequentemente descritos como “lobos em pele de cordeiro” e podem ser perigosos, pois são capazes de manipular e controlar outras pessoas sem que elas percebam, uma vez que sua personalidade

[...] é definida pela estereotipia extrema: noções rígidas tornam-se fins e não meios e o mundo inteiro é dividido em campos administrativos, vazios e esquemáticos. Há uma quase completa falta de investimento objetal e de laços afetivos (Adorno, 2019, p. 561).

Ou seja, apresentam traços de personalidade que são comuns ao narcisismo, como possuir um amor-próprio excessivo e a busca por admiração, conceito da Psicanálise Freudiana.

Sua inteligência sóbria, junto com a ausência quase completa de quaisquer afetos, torna-os talvez os mais impiedosos de todos. Seu modo organizacional de olhar para as coisas os predispõe a soluções totalitárias. Seu objetivo é a construção de câmaras de gás// em vez de *pogrom*. [...] A relação *ingroup-outgroup* torna-se o princípio segundo o qual o mundo inteiro é abstratamente organizado (Adorno, 2019, p. 562).

O autor afirma que este tipo não foi muito encontrado na pesquisa, porém, de acordo Crochík (2011, p. 12), “considerando, contudo, as necessidades da sociedade administrada, sua frequência deve ter aumentado na população”.

Já o tipo assassino de rua, ou o “Durão” ou “Psicopata”, é caracterizado por uma combinação de traços que incluem a submissão à autoridade, o fanatismo, o sadismo e a agressividade reprimida. Crochík (2011, p. 13) define o tipo assassino de rua como

[...] aquele que tem identificações negadas: agride o que suscita os seus desejos e os seus temores. O mais frágil lembra a sua própria fragilidade, quando é incentivado o tempo todo pela doutrina da sobrevivência do mais apto a ser forte. Ao atacar o mais fraco, agride a si mesmo. O alvo do ataque recorda também desejos que teve de renunciar, e a agressão fortalece a renúncia.

“Os anseios [*urges*] destrutivos vêm à tona de maneira explícita e não racionalizada” (Adorno, 2019, p. 553). Indivíduos com esse tipo de personalidade tendem a ser leais aos líderes autoritários e a justificar a violência em nome da ordem



e do *status quo*, pois “a fronteira entre eles e o criminoso é fluida” (Adorno, 2019, p. 553). Eles também podem ser perigosos, pois são capazes de cometer atos de violência sem remorso ou culpa. A lealdade aos líderes autoritários pode estar relacionada a um desejo de ser admirado e reconhecido por eles, assim como a agressividade reprimida pode estar relacionada a uma necessidade de manter a imagem de perfeição e onipotência.

Adorno (2019) argumenta que esses tipos de personalidade podem ser particularmente preocupantes porque são resistentes à mudança e podem ser cultivados por meio de experiências traumáticas e de educação autoritária. Para ele, a promoção da educação democrática e da conscientização sobre as implicações do autoritarismo são essenciais para que ocorra uma formação crítica e reflexiva. Porém, vale destacar que esses tipos de personalidade não são exclusivos de uma determinada ideologia política ou grupo social. Eles podem ser encontrados em qualquer grupo humano e em qualquer contexto social, e é importante estar atento a esses traços que podem cultivar violência.

Diante disso, a obra “A Personalidade Autoritária” figura como conceito fundamental no auxílio da compreensão da violência na contemporaneidade, pois desvenda, em certa medida, as raízes do autoritarismo vigente em nossa sociedade, bem como oferece uma base teórica para a análise desses fenômenos sociais. Como apontado anteriormente, a personalidade autoritária é caracterizada por traços como submissão à autoridade, agressividade e rigidez de pensamento. Essa personalidade é vista como resultado de processos sociais e culturais que moldam a subjetividade dos indivíduos, produzindo traços de personalidade que sustentam a dominação.

Nesse contexto, há uma relação entre personalidade autoritária e ideologia, pois essas estão intimamente ligadas ao processo de alienação e reificação que caracteriza as sociedades capitalistas. De acordo com essa perspectiva, a alienação se refere à separação dos indivíduos em relação ao seu próprio trabalho e aos produtos que são produzidos por ele, bem como em relação à natureza e à sua própria essência. A reificação, por sua vez, é o processo pelo qual as relações sociais são transformadas em coisas, perdendo sua dimensão humana. Esses conceitos são importantes, pois impactam diretamente na constituição da subjetividade dos sujeitos.



Crochík (2011, p. 15) salienta que

numa sociedade na qual o indivíduo e sujeito não coincidem, na qual o indivíduo não pode ser sujeito, por mais que a responsabilidade de seus atos recaia sobre si, a percepção, o pensamento e a sensibilidade são restringidos. As condições objetivas tornam o homem capaz de uma percepção, um pensamento e uma sensibilidade independentes de objetos.

Segundo Adorno *et al.* (1950), a personalidade autoritária é resultado da socialização em estruturas familiares autoritárias e na cultura de massa que reforça valores de conformidade e submissão. No contexto escolar, essa dinâmica pode se manifestar de diversas formas. Por exemplo, em escolas com uma cultura autoritária, os alunos podem ser incentivados a seguir regras rígidas e a não questionar a autoridade, o que pode reforçar os traços de personalidade autoritária. Além disso, a maneira como os professores e a instituição lidam com a diversidade de pensamentos e opiniões dos alunos também pode influenciar no desenvolvimento dessas características.

Dessa forma, é importante considerar a relação entre a cultura escolar e o desenvolvimento da personalidade autoritária, buscando promover um ambiente educacional que estimule o pensamento crítico, a autonomia, e à diversidade, contribuindo para a formação de indivíduos democráticos e conscientes. Para articular a personalidade autoritária de Adorno *et al.* (1950) com a escola modelo de autoria local da pesquisa desta tese, podemos explorar como essa concepção influencia as práticas e a cultura escolar. A escola tendo como modelo de autoria apresenta em seu projeto político pedagógico e propõe um modelo de gestão escolar democrática, que se contrapõe à rigidez autoritária, uma vez que busca promover uma educação mais participativa, democrática e centrada no estudante, incentivando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Nesse sentido, a escola se opõe à socialização em estruturas familiares e culturais autoritárias, que tendem a reforçar valores de conformidade e submissão. Ela pretende buscar criar um ambiente em que os estudantes se sintam encorajados a expressar suas ideias, a questionar, a experimentar e a colaborar, o que pode contribuir para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos na



sociedade. Porém, a escola pode apresentar diversas expressões de violências devido a vários fatores. Um dos principais motivos pode decorrer do fato de que a violência não está apenas relacionada a questões de autoridade ou de estruturação da escola, mas também está ligada às questões sociais, culturais e individuais.

Esses valores são internalizados pelos indivíduos e se refletem em suas crenças e atitudes políticas, incluindo a adesão a ideologias autoritárias e conservadoras. Para Adorno (2019), a personalidade autoritária é um elemento central para a manutenção da dominação em sociedades capitalistas. Por isso, acaba sendo resultado do processo de alienação e reificação, que produz indivíduos moldados por valores e normas impostos. Esses indivíduos são propensos a aderir a ideologias autoritárias e conservadoras, que reforçam a submissão e a conformidade, justificando a ordem social existente.

A partir das ideias de Marcuse (1967), podemos compreender que a internalização dos valores autoritários na escola pode ocorrer devido à influência da sociedade capitalista, que promove a alienação e a reificação. Nesse contexto, os valores de conformidade e submissão podem ser internalizados pelos indivíduos, refletindo-se em suas crenças e atitudes políticas, incluindo a adesão a ideologias autoritárias e conservadoras.

Para o autor a personalidade autoritária é resultado de uma cultura que reforça a racionalidade técnica e instrumental, em detrimento da liberdade e da expressão emocional, e que caracteriza as sociedades capitalistas avançadas. Essa cultura produz indivíduos que internalizam a lógica da dominação e se identificam com as estruturas de poder existentes.

A adesão a ideologias autoritárias é vista como uma forma de satisfazer as necessidades emocionais desses indivíduos. A racionalidade existente promove uma cultura que valoriza a eficiência, a produtividade e o controle, em detrimento da liberdade e da expressão emocional. Nesse sentido, a adesão a ideologias autoritárias é vista como uma forma de suprir as necessidades emocionais dos indivíduos que foram moldados pela cultura de massa.

O conceito de indústria cultural de Adorno e Horkheimer (1985) vem ao encontro com as ideias apresentadas por Marcuse (1967) no que diz respeito à



personalidade autoritária e à cultura das sociedades capitalistas avançadas. A indústria cultural é um sistema de produção cultural que promove a padronização e a massificação das experiências humanas, reforçando valores e normas que mantêm a ordem social existente (Adorno; Horkheimer, 1985).

Suas análises partem da relação entre personalidade autoritária e ideologia com a influência da indústria cultural. Para eles, a cultura de massa é um instrumento de dominação que molda a subjetividade dos indivíduos e cria uma falsa consciência que justifica a ordem social existente, pois é marcada pela uniformização, pela padronização e pela produção em massa de bens culturais. Por isso, a adesão a essas ideologias é vista como uma forma de reforçar essa falsa consciência e perpetuar a dominação. Nesse sentido, a cultura de massa é um potente instrumento de dominação que molda a subjetividade dos indivíduos, produzindo traços de personalidade que mantêm o *status quo*.

A influência da personalidade autoritária na escola, como descrita por Adorno *et al.* (1950), pode afetar significativamente as vítimas de violência. Indivíduos com traços autoritários, como rigidez, submissão à autoridade e subjugamento do *Outro*, tendem a justificar a violência em nome da ordem e da conformidade com as normas estabelecidas. Essa mentalidade pode levar à discriminação e à exclusão de grupos considerados diferentes ou “ameaçadores” para a visão de mundo autoritária.

No contexto escolar, isso pode se manifestar em formas de *bullying*, discriminação e violência verbal ou física, sexual e patrimonial contra colegas que não se encaixam nas normas ou que são vistos como desafiadores da autoridade. As vítimas dessas formas de violência podem sofrer consequências emocionais e psicológicas significativas, como baixa autoestima, ansiedade, depressão e até mesmo traumas duradouros. Além disso, uma cultura escolar autoritária pode dificultar a identificação e a denúncia desses comportamentos, pois os estudantes podem se sentir intimidados a não relatar casos de violência por medo de represálias ou de não serem levados a sério pela gestão escolar.

A vítima de violência, muitas vezes, é vista dentro desse contexto como alguém que não se enquadra nas normas estabelecidas pelo autoritarismo, sendo, portanto, um alvo potencial de preconceito e agressão. Na perspectiva da personalidade



autoritária, a vítima pode ser percebida como alguém que desafia a ordem social existente ou que representa uma ameaça à visão de mundo autoritária. Isso pode levar os agressores a justificarem suas ações violentas como uma forma de manter a ordem e a conformidade com as normas estabelecidas.

Além disso, a cultura de massa e a indústria cultural podem contribuir para a estigmatização da vítima, reforçando estereótipos e preconceitos que justificam a violência contra grupos considerados diferentes ou “inferiores”. Isso pode resultar na culpabilização da vítima, sendo ela responsabilizada pela violência que sofreu com base em características pessoais ou comportamentos que não se encaixam nas normas sociais dominantes. Tal situação pode levar os agressores a justificarem suas ações violentas como uma forma de manter a ordem e a conformidade com as normas estabelecidas.

A teoria crítica da sociedade destaca a relação entre personalidade autoritária e ideologia, apontando como os processos sociais e culturais moldam a subjetividade dos indivíduos e criam traços de personalidade que sustentam a dominação. Nessa dinâmica, a cultura de massa é vista como um elemento central, produzindo uma falsa consciência que justifica a ordem social existente e reforçando valores autoritários e conservadores. Considerando esse cenário, a educação tem um papel fundamental no combate à formação da personalidade autoritária no século XXI.

De acordo com essa fundamentação teórica, a educação pode ser um instrumento para promover a conscientização crítica e para desenvolver habilidades cognitivas e emocionais que possam ajudar a romper com a lógica da dominação e da submissão. Uma abordagem pedagógica crítica pode incentivar os estudantes a questionar a ordem social existente, a pensar de forma autônoma e a desenvolver sua capacidade de reflexão e crítica. Isso pode ser feito por meio de uma educação que promova a diversidade cultural, o diálogo, e o pensamento crítico.

O texto “Tabus acerca do magistério”, de Theodor Adorno (1995), aborda questões fundamentais relacionadas ao ensino e à educação, especialmente no que diz respeito à transmissão do conhecimento e ao papel dos professores. Destaca a existência de tabus e concepções equivocadas que cercam o magistério e que, muitas vezes, prejudicam tanto os professores quanto os estudantes. Um dos principais



pontos abordados por Adorno é a ideia de que a educação não deve ser vista como um processo unidirecional, no qual o professor simplesmente transmite conhecimento para o estudante.

Pelo contrário, ele enfatiza a importância da interação e da participação ativa deles no processo educativo. Segundo o autor, os professores devem estar abertos ao diálogo e à troca de ideias, permitindo que os estudantes também contribuam com seus conhecimentos e experiências. Por isso, ressalta a importância de uma educação crítica que permita aos indivíduos desenvolverem sua capacidade de pensar de forma autônoma e os leve a questionar as estruturas sociais que permitem a existência de formas extremas de opressão.

Adorno também menciona a existência de uma dupla hierarquia na escola: a hierarquia oficial, baseada em critérios intelectuais e acadêmicos, como desempenho e notas; e a hierarquia não-oficial, que valoriza aspectos como a força física e a masculinidade, não reconhecidos pela hierarquia oficial. Essa dualidade de hierarquias pode contribuir para a violência escolar, pois gera um ambiente competitivo e desigual, no qual os estudantes que não se encaixam nos padrões da hierarquia oficial podem ser marginalizados e até mesmo alvo de ataques e agressões. O nazismo foi citado como um exemplo extremo de como essa dupla hierarquia pode ser explorada, incitando a segunda hierarquia (a não-oficial) contra a primeira (a oficial).

Essa perspectiva sugere que a manipulação dessas hierarquias pode ser utilizada para fomentar conflitos e divisões, não apenas na escola, mas também na sociedade como um todo. Dessa forma, a análise de Adorno sobre a hierarquia na escola pode ser articulada com a violência escolar ao destacar como a inadequação do sistema educacional em reconhecer e valorizar diferentes habilidades e aptidões dos alunos pode contribuir para a exclusão e marginalização, criando um ambiente propício para o surgimento de comportamentos violentos e de confronto.

Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional. Há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura. Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial,



conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões práticas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola (Adorno, 2020, p. 120).

Essa dupla hierarquia ainda pode ser observada na atualidade, uma vez que certos conhecimentos são valorizados em detrimento de outros, e algumas formas de conhecimento são vistas como superiores a outras, perpetuando as desigualdades sociais e impedindo que os indivíduos desenvolvam uma consciência crítica sobre a realidade social em que vivem. Conforme Adorno (2020), a hierarquia da sociedade é baseada na desigualdade social, na qual determinados grupos são privilegiados em relação a outros. Essa desigualdade é legitimada por meio da ideologia dominante, que é propagada por instituições como a mídia, a religião e a educação.

Por sua vez, a hierarquia da educação é baseada na distinção entre os saberes valorizados e os saberes desprezados. Na escola, por exemplo, há a valorização do conhecimento técnico-científico em detrimento de outras formas de conhecimento, como o artístico e cultural. Essa hierarquia é mantida por meio de uma estrutura curricular que prioriza determinados conteúdos e práticas pedagógicas que valorizam a reprodução do conhecimento em detrimento da produção.

Adorno (2020) argumenta que essas duas hierarquias estão inter-relacionadas, pois a hierarquia da educação reflete e reforça a hierarquia da sociedade. Esse processo ocorre porque muitas vezes a escola prepara os indivíduos para assumirem determinados papéis sociais de acordo com sua posição na hierarquia social. Assim, em vez de questionar e transformar as desigualdades sociais, a escola pode reproduzi-las. No entanto, a emancipação só é possível quando há uma ruptura com essas duas hierarquias, o que requer uma educação que valorize todas as formas de conhecimento e que permita aos indivíduos desenvolverem sua capacidade crítica e criativa. Essa educação não pode ser neutra e deve questionar a ideologia dominante, fomentando uma consciência crítica sobre a realidade social e estimulando sua transformação.



Portanto, a dupla hierarquia apresentada por Adorno (2020) indica a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a função da escola na reprodução ou transformação das desigualdades sociais. Retornando a nossa tese, as contribuições de Adorno sobre a hierarquia oficial e a não-oficial na escola enriquecem e ampliam a nossa pesquisa, pois o racismo estrutura as relações sociais e políticas, criando hierarquias que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, e essa hierarquia baseada no critério étnico e “racial” é uma estrutura de dominação que se manifesta em diversos aspectos da sociedade, inclusive na educação.

Seu pensamento torna-se potente ao considerarmos o conceito de dupla hierarquia na educação contemporânea, pois o ambiente escolar acaba por refletir a sociedade, reproduzindo e reforçando as desigualdades sociais existentes.

Isso ocorre por meio da valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, da hierarquização dos saberes e da seleção de estudantes com base em critérios de aptidão e mérito. Essas desigualdades se refletem na escola de diversas formas, como na distribuição desigual dos recursos materiais e humanos entre as instituições educacionais, na dificuldade de acesso à educação para determinados grupos sociais e na produção e reprodução de estereótipos e preconceitos que perpetuam a desigualdade social.

Cabe aqui ressaltar que a dupla hierarquia escolar atualmente se intensifica quando o assunto é étnico e “racial”, pois o preconceito e o racismo ocorrem por meio das características físicas, culturais e históricas e se tornam principais fatores de exclusão no sistema educacional. No Brasil, por exemplo, a herança da escravização e do racismo estrutural se reflete na distribuição desigual dos recursos educacionais entre as regiões e nas dificuldades de acesso à educação, em maior parte, para a população negra e indígena. Além disso, a valorização de uma cultura eurocêntrica em detrimento das culturas africanas e indígenas, bem como a falta de representatividade desses grupos nas políticas educacionais, pode reforçar estereótipos e preconceitos. Podemos exemplificar a hegemonia eurocêntrica nas práticas pedagógicas e na relação entre professores e estudantes, visto que a cultura e o conhecimento de estudantes negros e indígenas são frequentemente



desvalorizados e invisibilizados, enquanto a cultura hegemônica branca é vista como superior e legítima.

A obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (2013), discute a importância da educação como ferramenta para a emancipação dos grupos marginalizados da sociedade. Freire (2013) defende uma educação pensada a partir da perspectiva dos oprimidos, com o objetivo de promover a conscientização crítica sobre a realidade social e a luta por transformações sociais. Publicado em 1968, seu livro propõe uma pedagogia que valoriza a experiência dos oprimidos e busca sua libertação por meio da conscientização e da ação transformadora. Destaca-se por sua crítica à educação tradicional, que considera autoritária e alienante, e por sua proposta de uma educação libertadora que valoriza a participação ativa dos alunos na construção de seu próprio conhecimento, enfatizando o diálogo e a descoberta no processo educativo.

Matos (2018), em sua pesquisa sobre “raça” e miscigenação no Brasil, assinala que a análise dos censos no Brasil ao longo do tempo revela mudanças significativas na classificação “racial” e é um ponto de partida importante para a reflexão sobre o tema. No primeiro censo realizado em 1872, as categorias de cor eram: branco, preto, pardo e caboclo. Os pardos eram os indivíduos resultantes da mistura de brancos e negros, enquanto os caboclos eram os indígenas e seus descendentes. Nesse recenseamento, a população se autoclassificava quanto à cor, exceto os escravizados, que eram classificados por seus donos. No censo de 1890, o termo pardo foi substituído por mestiço, refletindo a influência das doutrinas racistas predominantes na época pós-abolição da escravatura.

Contudo, apesar dessa ideia de mistura “racial”, 56% dos brasileiros ainda eram classificados como negros nesse censo. Nos recenseamentos de 1900 e 1920, a classificação “racial” não foi incluída, e em 1910 não houve censo. Essa exclusão pode ter sido intencional, devido ao sentimento de inferioridade associado à composição “racial” brasileira e à influência das doutrinas racistas. Em 1940, o termo pardo deixou de ser utilizado e o censo passou a incluir a categoria “amarelo” para considerar a imigração japonesa ocorrida no país. Esse censo também registrou um aumento significativo na população branca, denotando o processo de branqueamento do Brasil através da imigração europeia.



Segundo Matos (2018) no censo de 1970, durante a ditadura militar, a pergunta sobre a cor foi excluída, mas voltou a ser incluída nos levantamentos de 1980 e 1991. Em 1991, a categoria indígena foi reintroduzida após 101 anos de ausência. O censo de 2000 e o de 2010 mantiveram as cinco categorias anteriores: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. É importante ressaltar que as mudanças na classificação “racial” não refletem apenas diferenças populacionais, mas também mudanças no entendimento e na identificação “racial”. Movimentos sociais, protagonizados por indígenas e negros, têm contribuído para essa mudança. Apesar das categorias estabelecidas, a interpretação e aplicação delas nos questionários continuam a ser subjetivas, influenciadas por fatores sociais e ideológicos. O critério de autoidentificação permite que um indivíduo se identifique de maneiras diferentes ao longo da vida.

Ponce e Ferrari (2022) enfatizam a importância da introdução da educação para as relações étnicas e “raciais” nos currículos escolares, com o objetivo de combater o silenciamento do racismo e enfrentar as violências que naturalizam o preconceito e a discriminação. A pesquisa das autoras envolveu educadores de uma escola pública e utilizou uma abordagem qualitativa, com instrumentos definidos a partir de referências teóricas como Gil (2008), Brandão (2003) e Bardin (2016). Os preceitos da Justiça Curricular e os princípios da Educação para as relações étnicas e “raciais” foram fundamentais nas abordagens analíticas realizadas.

A Justiça Curricular refere-se à busca por uma educação equitativa, que reconheça as diversidades étnicas e “raciais” e proporcione a equidade de oportunidades. Já a Educação para as relações étnico-raciais visa desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo o reconhecimento e o pertencimento dos sujeitos, bem como a valorização da diversidade cultural. A análise de conteúdo, baseada em Bardin (2016), permitiu a interpretação dos dados coletados na pesquisa, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das percepções e práticas dos educadores em relação à introdução da Educação para as relações étnicas e “raciais” nos currículos.

Galeão-Silva (2015) realizou uma pesquisa que envolveu 133 estudantes universitários do último ano do curso de Administração de Empresas em duas



instituições privadas, com idades entre 20 e 25 anos, de ambos os sexos. A pesquisa buscou analisar a relação entre preconceito, adesão ao fascismo e caráter autoritário, com base na Teoria Crítica da Sociedade. A maioria se identificou como brancos, seguidos por orientais, mestiços e negros. Os participantes foram divididos em homens e mulheres. A pesquisa focou nos identificados como brancos, utilizando questionários com escalas para medir preconceito sutil, preconceito flagrante e tendência à adesão ao fascismo. As definições de etnia e cor foram baseadas em modelos de identificação criados pela sociedade, utilizados pelos indivíduos para definir identidades sociais. Os significados atribuídos pelos participantes a si mesmos e aos outros são mediações da sociedade na classificação de grupos étnicos, refletindo conflitos sociais e sua mediação, como a projeção do dominante sobre o dominado.

O questionário utilizado continha enunciados em escalas de Likert para avaliar preconceito sutil, preconceito flagrante e tendência à adesão ao fascismo. As escalas foram adaptadas de estudos anteriores e passaram por avaliação de juízes e pré-aplicação a alunos de administração. Os participantes concordaram em participar voluntariamente e assinaram termo de consentimento. O procedimento foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da PUC-SP.

Essa pesquisa teve como objetivo principal compreender as atitudes e predisposições dos estudantes de Administração de Empresas em relação ao preconceito e à tendência ao fascismo, considerando suas identidades étnicas e sociais. Discutiu a importância da psicologia social como um conhecimento político, inserida na crítica da dominação. A escolha de focar nos estudantes identificados como brancos pode indicar um interesse específico em entender como esse grupo percebe e se relaciona com questões de preconceito e autoritarismo. Destacou-se a necessidade de compreender a historicidade dos conflitos sociais e a influência da socialização na formação de atitudes preconceituosas e autoritárias.

Os resultados descritivos das escalas mostraram médias baixas de preconceito flagrante e preconceito sutil, indicando baixa concordância com o preconceito contra negros na amostra. Por outro lado, os escores na Escala de Fascismo indicaram uma propensão à discriminação, sugerindo uma tendência latente ao preconceito que



subjaz a adesão à norma antirracista. A correlação entre as escalas de fascismo, preconceito flagrante e preconceito sutil mostrou associações significativas. Houve correlação entre a tendência ao fascismo e o preconceito sutil, o que contrariou expectativas comuns. Enquanto o preconceito flagrante está associado à agressividade autoritária e estereotipia, o preconceito sutil não é diretamente associado no cotidiano a comportamentos autoritários, mas a correlação com a escala de fascismo mostrou essa relação.

Essa pesquisa chegou a confirmar a hipótese de correlação entre a tendência à adesão ao fascismo e o preconceito flagrante, além de revelar uma correlação entre o preconceito sutil e a tendência ao fascismo. Isso sugere uma nova relação entre a tendência à adesão à ideologia autoritária e à ideologia racista, indicando que medidas para reduzir o preconceito devem também evitar a formação da tendência ao fascismo nos indivíduos.

Vale reforçar que a escola desempenha um papel fundamental na construção da sociedade, não apenas como um local de transmissão de conhecimento, mas também como um espaço de formação ética e moral. Adorno (2020) aponta a importância da relação entre a sociedade e a escola como chave para uma transformação decisiva. Em sua perspectiva, a escola não deve ser vista como um objeto passivo nesse processo, mas sim como um agente ativo na formação das gerações futuras. Na época em que viveu, sua geração testemunhou um retrocesso da humanidade à barbárie durante o período do nazismo. Para ele, essa experiência foi indescritível e verdadeira, evidenciando o fracasso das configurações sociais e educacionais existentes na época. Por isso, a escola tem um papel essencial na prevenção de regressões à barbárie, como as que ocorreram durante o nazismo.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência (Adorno, 2020, p. 126).

A escola deve ser um espaço que prepara os indivíduos para uma convivência democrática, valorizando a dignidade e a liberdade de todos. “Esse deve ser o objetivo



da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (Adorno, 2020, p. 126). Assim, ela não apenas forma estudantes, mas também cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e comprometidos com a construção de um futuro verdadeiramente justo.

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isso, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (Adorno, 2020, p. 127).

2.1 ANTISSEMITISMO E RACISMO: A INTERSECCIONALIDADE DAS VIOLÊNCIAS

Ao aprofundarmos teoricamente a relação entre o antissemitismo e o racismo, podemos identificar pontos de convergência e interseção entre esses fenômenos. Embora tenham origens históricas e contextos específicos distintos, ambos são expressões de formas de opressão e violência que afetam grupos minoritários.

Retornando aos estudos da personalidade autoritária, Carone (2012) afirma que é bom discernir entre os estudos sobre o fascismo de agitadores e o fascismo latente de cidadãos comuns da população norte-americana. Uma das questões mais importantes dos estudos frankfurtianos sobre o fascismo é a do antissemitismo: todo sujeito que mostra predisposição antissemita é também um sujeito etnocêntrico, ou seja, predisposto a discriminar vários grupos étnicos. Ele tende a idealizar o grupo e o líder com os quais se identifica (*ingroup* ou endogrupo) e a projetar qualidades negativas nos grupos com os quais se contra-identifica (*outgroups* ou exogrupos), os objetos do preconceito.

Certamente, Freud já tinha apontado para os mecanismos inconscientes da idealização, identificação e projeção em Psicologia de massas e análise do eu, mas os estudos contidos em A personalidade autoritária aprofundaram mais o conhecimento da dinâmica própria do preconceito: o objeto (os judeus, os negros, os homossexuais, etc.) de representações preconceituosas é interpermutável, porque ele cumpre uma função psicológica na economia psíquica do sujeito preconceituoso, de modo que as características do



objeto do preconceito importam menos do que as características do sujeito preconceituoso (Carone, 2012, p. 12).

Por isso, a personalidade autoritária, ou síndrome autoritária, é atribuída a um conjunto de características do sujeito preconceituoso que não são inatas, mas adquiridas ao longo do processo de socialização, tornando-se parte de sua estrutura psicológica. Essas características são psicossociais e atuam na formação e sustentação das representações psicológicas e no comportamento etnocêntrico do sujeito. Uma vez formada, a síndrome autoritária funciona como uma estrutura de personalidade mais ou menos permanente, influenciando a forma como o sujeito seleciona os estímulos ideológicos que o ambiente cultural propicia, bem como suas opções e comportamentos políticos. Essa estrutura pode apresentar variações tipológicas, dependendo da prevalência de uma ou mais características na dinâmica psicológica do sujeito preconceituoso, resultando em diferentes tipos de sujeitos autoritários.

Pode ser articulado com o racismo ao considerar que o objeto do preconceito é interpermutável, ou seja, ele cumpre uma função psicológica na economia psíquica do sujeito preconceituoso. Isso significa que, para o indivíduo preconceituoso, o objeto do preconceito (seja uma pessoa negra, judia, homossexual, etc.) é menos importante do que as características psicológicas do próprio sujeito. Nesse sentido, podemos até arriscar afirmando que o racismo pode ser entendido como uma manifestação da síndrome autoritária, em que o indivíduo adquire durante seu processo de socialização uma estrutura psicológica que o leva a ter atitudes preconceituosas em relação a determinados grupos étnicos.

Essa articulação nos permite compreender que o racismo não é apenas uma questão de crença em estereótipos ou ideias falsas sobre determinados grupos, mas sim uma expressão de aspectos mais profundos da personalidade e da estrutura psicológica do indivíduo. Assim, o combate ao racismo não se resume apenas a fornecer informações corretas ou a promover o esclarecimento, mas também a trabalhar na desconstrução dessas estruturas psicológicas que sustentam o preconceito. Por isso, a complexidade da dinâmica do preconceito não pode ser reduzida à mera questão de informação correta ou esclarecimento. Embora seja



comum pensar que o preconceito pode ser combatido e eliminado com base em estereótipos errôneos, a sustentação deles está na própria dinâmica psicológica do sujeito. Assim, não é fácil erradicá-los apenas com a prova de sua inverdade.

Se assim fosse, seria impossível combinar racismo com o progresso da civilização e com o avanço da ciência (às vezes, a própria ciência pode servir para legitimar preconceitos ou permanecer neutra diante deles, como se não existissem) (Carone, 2012, p. 16).

A contradição entre o racismo e o progresso da civilização é evidente, assim como o papel ambíguo da ciência nesse contexto. Teoricamente, o avanço civilizatório deveria implicar na superação de preconceitos e na promoção da equidade e justiça para todos os grupos sociais. No entanto, a persistência do racismo em sociedades consideradas avançadas contradiz essa ideia de progresso. A ciência é frequentemente vista como um símbolo do avanço humano e da objetividade, mas ela também pode ser usada para legitimar preconceitos, seja por meio de teorias pseudocientíficas que sustentam a superioridade de determinados grupos “raciais”, seja ao adotar uma suposta neutralidade que ignora ou minimiza a existência de preconceitos.

Segundo a autora, o fascismo tem sua origem na Europa antes da Segunda Guerra Mundial e foi determinado por diversos fatores objetivos, como históricos, políticos, econômicos e sociais. Todavia, a adesão da população a essa ideologia e aos seus líderes foi um fenômeno de psicologia social das massas.

Foi por essa razão que Reich disse em *Psicologia de massas do fascismo* (1934) que a adesão da população alemã (principalmente a classe média e uma parte do proletariado urbano e rural) ao fascismo não ocorreu por causa do engodo da propaganda política, mas sim pela identificação da população com os líderes do movimento (Carone, 2012, p. 16).

Dessa forma, a população alemã, especialmente a classe média e parte do proletariado urbano e rural, estava familiarizada com os movimentos políticos da época, incluindo os partidos de esquerda, e estava preparada para reconhecer seus próprios interesses e agir de forma transformadora. A adesão à extrema direita não foi devido à despolitização do povo, mas sim à atração exercida pelo discurso fascista



sobre uma estrutura psicológica ou caráter determinado societariamente pela cultura alemã. Foi nesse contexto que surgiram as expressões “caráter autoritário” e “personalidade autoritária”. (CARONE, 2012).

De acordo com Adorno *et al.* (1950), a diferença entre líderes fascistas e seus seguidores estava na capacidade dos primeiros em expressar seu inconsciente sem censura, acionando e mobilizando as forças do inconsciente das audiências (*acting out*). Por exemplo, o discurso antissemita era uma transgressão evidente à norma politicamente correta da indesejabilidade do preconceito na vida social; os líderes, porém, não escondiam o desejo de atacar e culpabilizar os judeus por todos os males da Alemanha.

Os seguidores, por sua vez, receberam esses estímulos porque tinham uma necessidade psicológica de encontrar bodes expiatórios para descarregar a ira e a frustração diante das misérias de suas vidas, independentemente da verdade ou falsidade atribuída aos judeus. A eficácia do discurso fascista residia em sua própria irracionalidade e na mobilização das emoções, sendo ineficaz a prova de sua inverdade. A vociferação racista não era um discurso lógico e argumentativo, mas um apelo à irracionalidade, o que dificultava contestá-la apenas com argumentos racionais.

Assim, Carone (2012) argumenta que a ideologia fascista representa uma alteração significativa na forma e função da ideologia, se comparada à teoria clássica da ideologia derivada de Marx. Conforme essa teoria clássica, a ideologia é caracterizada pela representação falsa, invertida ou ilusória da realidade social, sendo um instrumento de dominação das classes dominantes. No entanto, a crítica ideológica clássica baseia-se na prova da falsidade da ideologia, na desinversão de seu conteúdo e na desmistificação da ilusão nela contida. Essa abordagem supõe que a falsidade da ideologia possa ser negada e seu poder de dominação contrabalançado pelo poder da crítica. Entretanto, se a ideologia fascista não pretende ser verdadeira, mas sim uma mentira manifesta de seus líderes, então a crítica ideológica perde sua eficácia.

Carone (2012) compara essa situação com a ilusão religiosa descrita por Freud em “O Futuro de uma Ilusão”. Assim como a crítica racional da religião não afeta a



crença do crente, pois esta desempenha uma função importante em sua segurança psicológica, a crítica ideológica racional pode não afetar a adesão dos seguidores do fascismo, que também se baseia em elementos psicológicos, não lógicos. Dessa forma, a autora sugere que a única forma de combater o fascismo é através do estudo da psicologia do destinatário de sua mensagem, pois a própria mensagem fascista é caracterizada pela presença de elementos psicológicos e não lógicos.

No texto “Elementos do Antissemitismo” de Adorno e Horkheimer (1985), os autores examinam as bases psicológicas e sociais do antissemitismo, explorando como esse fenômeno se manifesta e se perpetua na sociedade. Para os fascistas, os judeus são vistos como a antirraça, o mal absoluto, e sua eliminação é vista como um passo necessário para a felicidade do mundo. Por outro lado, a perspectiva liberal considera os judeus como um grupo baseado em opiniões e tradições religiosas, sem características nacionais ou “raciais” distintas. A primeira perspectiva, segundo os autores, tornou-se verdadeira na prática devido ao modo como o fascismo a propagou. Os judeus são vistos como o objeto absoluto de uma dominação pura e simples, e a ideia de sua eliminação encontra eco entre os fascistas. Para os racistas, os judeus representam a própria essência da posse exclusiva, apropriação e poder sem limites, refletindo suas próprias ânsias e culpas.

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 auto-afirmação do indivíduo burguês integrado à coletividade bárbara (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 80).

A perseguição dos judeus, assim como a perseguição em geral, está intrinsecamente ligada à ordem existente, sendo a violência uma de suas manifestações. Os judeus liberais, que pregavam a harmonia da sociedade, acabaram por sofrer na própria carne a falta de harmonia, mostrando que é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens. No âmbito econômico, os autores argumentam que o antissemitismo tem um fundamento especificamente econômico, servindo como um disfarce da dominação na produção. Enquanto em épocas passadas os dominadores eram diretamente repressivos, no mercantilismo, os



monarcas se tornaram poderosos donos de manufaturas, tornando a produção aceitável e até admirável. O capitalista, ao se autodenominar “produtor”, na verdade, força os trabalhadores a produzirem mais para ele, mantendo assim sua posição de rapinador.

No contexto religioso, os autores exploram a relação entre cristianismo e antissemitismo, argumentando que a religião cristã, ao espiritualizar a magia e a idolatria, fortaleceu a hostilidade contra os judeus. Os cristãos que buscavam uma segurança religiosa acabaram por culpar os judeus, considerando-os obstinados infiéis que resistiam à salvação. Podemos fazer uma relação com a percepção das religiões de matriz africana pelas religiões eurocêntricas como demoníacas, que também parte pelas estruturas de poder e das ideologias dominantes. Assim como no caso do antissemitismo, a demonização das religiões de matriz africana pode ser vista como um mecanismo de legitimação da dominação e da exclusão.

No contexto eurocêntrico, as religiões africanas são frequentemente estigmatizadas e marginalizadas, sendo consideradas primitivas, supersticiosas e até mesmo demoníacas. Essa visão é resultado de uma construção ideológica que busca afirmar a superioridade das religiões e culturas ocidentais em detrimento das africanas. Essa relação entre a percepção das religiões de matriz africana como demoníacas e o antissemitismo reflete diretamente as dinâmicas do racismo. Tanto o antissemitismo quanto a demonização das religiões africanas são formas de preconceito étnico e “raciais”. Ambos os casos envolvem a desumanização e a marginalização de grupos específicos, fundamentadas em narrativas de superioridade cultural e religiosa.

O racismo, assim como o antissemitismo, opera através da construção de uma “outra” inferiorizada, cujas crenças e práticas são vistas como primitivas, demoníacas ou perigosas. Essa perspectiva é fundamental para a manutenção das estruturas de poder e dominação, pois justifica a exclusão e a marginalização desses grupos na sociedade.

Eis aí a origem religiosa do antissemitismo. Os adeptos da religião do Pai são odiados pelos adeptos da religião do Filho porque acham que sabem tudo. É a hostilidade ao espírito própria do espírito que se endurece na presunção de ser a salvação. O que escandaliza os inimigos cristãos dos judeus é a



verdade que resiste ao mal sem racionalizá-lo e retém a ideia da beatitude imerecida contra o curso do mundo e a ordem da salvação, que deveriam pretensamente realizá-la (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 85).

Outro elemento é a relação do antissemitismo com a idiosincrasia, isto é, as particularidades individuais usadas para justificar o preconceito. Os autores enfatizam como o antissemitismo se baseia em visões irracionais e estereotipadas dos judeus, associando-os a características negativas e demonizando sua cultura e religião. Adorno e Horkheimer (1985) discutem também a relação entre civilização e natureza, argumentando que, apesar dos avanços, persistem elementos irracionais e primitivos na sociedade, manifestados em comportamentos miméticos e reações violentas contra o diferente.

Inicialmente, em sua fase mágica, a civilização havia substituído a adaptação orgânica ao outro, isto é, o comportamento propriamente mimético, pela manipulação organizada da mimese e, por fim, na fase histórica, pela práxis racional, isto é, pelo trabalho. A mimese incontrolada é proscrita. O anjo com a espada de fogo, que expulsou os homens do paraíso e os colocou no caminho do progresso técnico, é o próprio símbolo desse progresso. O rigor com que os dominadores impediram no curso dos séculos a seus próprios descendentes, bem como às massas dominadas, a recaída em modos de vida miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, passando pela proscricção social dos atores e dos ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – é a própria condição da civilização (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 85).

Por isso, apesar do avanço da civilização e do Iluminismo, elementos irracionais e primitivos ainda persistem na sociedade. Esses elementos se manifestam em comportamentos miméticos, nos quais as pessoas imitam padrões de pensamento e comportamento sem uma compreensão crítica, e em reações violentas contra o diferente, evidenciando uma falha na capacidade da civilização em lidar com a diversidade.

É pelo gemido da vítima que, pela primeira vez, chamou a violência por seu nome, e até mesmo pela simples palavra que visa as vítimas: francês, negro, judeu, que eles se deixam intencionalmente transportar para o desespero dos perseguidos obrigados a reagir com violência. Eles são o falso retrato da mimese assustadora. Eles reproduzem em si a insaciabilidade da potência de que têm medo. Tudo deve ser usado, tudo deve lhes pertencer. A mera existência do outro é motivo de irritação. Todos os outros são “muito



espaçosos” e devem ser recolocados em seus limites, que são os limites do terror sem limites (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 86).

Nesse trecho, os autores destacam como as vítimas, ao serem categorizadas e rotuladas (como “francês, negro, judeu”), são colocadas em uma posição de desvantagem e vulnerabilidade, levando a reações violentas como forma de defesa e resistência. A ideia de que “a mera existência do outro é motivo de irritação” reflete a lógica racista, na qual a simples presença de indivíduos de determinados grupos étnicos ou “raciais” é vista como uma ameaça ou incômodo. Essa visão leva à tentativa de recolocar esses grupos em seus supostos “limites”, que, na verdade, são os limites impostos pelo preconceituoso que se julga superior, em última análise, trata-se da projeção em termos freudianos.

Outro elemento para o antissemitismo é a sua ligação com a projeção psicológica, um mecanismo pelo qual indivíduos atribuem seus próprios impulsos indesejados a outros, nesse caso, aos judeus. A projeção é um processo pelo qual aspectos negativos do eu são transferidos para o outro, tornando-se a base para a criação de estereótipos e preconceitos. No antissemitismo, indivíduos ou grupos podem projetar seus próprios sentimentos de medo, inferioridade ou culpa nos judeus, atribuindo-lhes características negativas e fazendo deles bodes expiatórios para problemas sociais ou políticos.

Essa projeção distorce a percepção da realidade, levando a uma visão distorcida dos judeus como inimigos ou ameaças, mesmo quando não há base real para essa crença. A falta de discernimento entre o que provém do sujeito e o que é alheio contribui para a solidificação dessas ideias preconceituosas, dificultando a reconciliação com o mundo exterior e a construção de relações sociais saudáveis.

Bueno (2022) afirma que para compreender o significado dessa aversão agressiva e projetiva contra pessoas supostamente fracas ou felizes, frase de Adorno, é fundamental entendermos dois conceitos básicos elaborados por Freud: o “estranho” e o “narcisismo das pequenas diferenças”. “Estranho” é a palavra em português que mais se aproxima do conceito freudiano denominado *Unheimlich*, que significa “estranho”, “estrangeiro”, “assustador”, mas também “próximo” e “familiar”. A



expressão *Unheimlich* sintetiza sentimentos próprios a uma estranheza que assusta e incomoda, mas que é, ao mesmo tempo, íntima e familiar ao sujeito.

A explicação para o alto número de registros de ocorrências de violência na escola pode ser articulada a partir da compreensão de que essas manifestações violentas não são apenas produtos de condições externas ou contextos específicos, mas também resultam de estruturas emocionais e psicológicas profundas dos indivíduos, pois o público dos cadernos que analisamos é composto por adolescentes entre 13 e 14 anos de idade, e que estão em fase de desenvolvimento psicossocial e sexual, e suas identidades estão sendo formadas. Essa perspectiva se alinha à análise de Adorno *et al.* (1950) sobre a personalidade autoritária e a síndrome fascista.

Primeiramente, a violência escolar pode ser vista como uma expressão de agressividade latente e reprimida que se manifesta em ambientes onde a convivência diária e a diversidade de indivíduos e culturas expõem e exacerbam as várias características. O conceito freudiano de *Unheimlich* ou “estranho familiar” ajuda a entender essa dinâmica: os estudantes podem projetar aspectos indesejáveis de si mesmos nos colegas que consideram diferentes ou ameaçadores, transformando essas diferenças em motivos de hostilidade e violência. Dessa forma, se a síndrome fascista envolve a projetividade emocional associada ao *Unheimlich*, isso significa que as qualidades negativas projetadas nas vítimas (inferioridade, malignidade, perversidade, promiscuidade, periculosidade etc.) representam não apenas uma estranheza, mas também uma profunda familiaridade, pois pertencem à própria estrutura emocional dos agentes do preconceito. Freud, citado por Adorno, sintetiza essa ambiguidade ao afirmar: “o que repele por sua estranheza é, na verdade, demasiado familiar” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 170).

O conceito freudiano de “narcisismo das pequenas diferenças” também é crucial para essa compreensão. Freud (1930) utilizou esse termo para descrever como pequenas diferenças entre indivíduos ou grupos, que são em grande parte semelhantes, podem ser exageradas e levar a hostilidades intensas. Ou seja, refere-se a um fenômeno psicológico em que pequenas distinções entre indivíduos ou grupos, que de outra forma seriam considerados muito semelhantes, são exageradas e transformadas em fontes de intensa hostilidade e rivalidade. A ideia central do



“narcisismo das pequenas diferenças” é que quanto mais parecidas as pessoas ou grupos são entre si, maior a probabilidade de focarem nas pequenas diferenças que os separam. Essas pequenas diferenças tornam-se, então, objeto de grande importância emocional e são utilizadas para reforçar a identidade do grupo ou do indivíduo, muitas vezes levando a sentimentos de superioridade e a comportamentos discriminatórios ou agressivos em relação ao “outro”.

Em outras palavras, o racismo, o sexismo e outros preconceitos envolvidos na síndrome fascista são representações perversas da diferença social, que encobrem os próprios conteúdos emocionais reprimidos do sujeito agressor. O preconceito atua como um mecanismo emocional de defesa do indivíduo contra suas próprias dificuldades e desejos que parecem terrivelmente ameaçadores (Bueno, 2022, p. 21).

Freud (1930) argumenta que esse fenômeno é uma forma de proteger o próprio senso de identidade e autoestima. Ao exagerar as pequenas diferenças e desvalorizá-las nos outros, os indivíduos ou grupos podem sentir-se superiores e, assim, fortalecer seu próprio senso de valor. Isso pode ser observado em muitos contextos sociais, como rivalidades entre grupos étnicos e “raciais”, conflitos religiosos, divisões políticas e até mesmo em disputas internas dentro de organizações e comunidades. No contexto da síndrome fascista, isso se traduz em uma agressividade dirigida contra aqueles que, embora diferentes em alguns aspectos, compartilham uma proximidade emocional ou cultural. A hostilidade é, portanto, uma forma de reprimir ou projetar aspectos indesejáveis de si mesmo nos outros, reforçando a própria identidade ao inferiorizar a dos outros.

Na escola, onde há diversidade nas relações étnicas e “raciais” que convivem diariamente, o narcisismo das pequenas diferenças pode explicar a emergência de conflitos “raciais”, pois estudantes brancos e não brancos podem conviver no mesmo ambiente, partilhando muitas experiências semelhantes. No entanto, pequenas diferenças entre eles podem ser amplificadas por meio de comentários depreciativos, *bullying* e formação de grupos exclusivos baseados em “raça”. Essa dinâmica pode levar a um ambiente hostil onde a identidade “racial” se torna uma base para rivalidade e preconceito. A escola, que deveria ser um espaço de aprendizado e convivência



pacífica, transforma-se em um campo de batalha simbólico onde as diferenças são supervalorizadas e usadas para justificar exclusão e violência.

Embora o antissemitismo e o racismo tenham características distintas, eles compartilham uma base comum de opressão e preconceito. Ambos são produtos de processos históricos e culturais que perpetuaram a discriminação e a marginalização de grupos específicos. Além disso, essas formas de opressão podem se interconectar e se reforçar mutuamente, uma vez que as ideologias racistas muitas vezes envolvem visões estereotipadas e preconceituosas em relação aos judeus. Adorno (1992), em seu livro “Minima Moralia”, revela que a raiz do antissemitismo está no próprio sistema social que o sustenta, entendendo que se trata de uma resposta à crise da modernidade e da sociedade de classes.

Para ele, o capitalismo cria a necessidade de um bode expiatório para justificar as desigualdades sociais e econômicas, e os judeus foram historicamente escolhidos para ocupar esse papel, tendo sido associados ao dinheiro e ao comércio, que são elementos centrais da economia capitalista. Além disso, foram frequentemente vistos como “outsiders” e estrangeiros em muitas sociedades, o que os tornava um alvo fácil para a hostilidade e a xenofobia. Desse modo, o antissemitismo surge como uma resposta às crises e contradições do capitalismo. O sistema capitalista cria desigualdades sociais e econômicas cada vez mais profundas, que geram frustração, ressentimento e raiva entre aqueles que se sentem excluídos e marginalizados.

Para justificar essas desigualdades e manter a coesão social, o sistema precisa de um bode expiatório: um grupo ou indivíduo que possa ser responsabilizado pelos problemas e fracassos da sociedade. No entanto, o antissemitismo não é uma simples questão de preconceito individual, mas uma expressão da própria estrutura da sociedade capitalista, que cria as condições para a emergência desse fenômeno. Ele é um sintoma da crise da modernidade e da sociedade de classes, que precisam ser abordadas de forma crítica e radical se quisermos superar esse problema.

Por outro lado, o racismo também não é apenas uma questão de preconceito individual, mas uma construção social e histórica que se manifesta em todas as esferas da vida social. Assim, o racismo, por sua vez, é uma forma de discriminação que se baseia na ideia da superioridade ou inferioridade de grupos “raciais”, atribuindo



características negativas ou positivas com base na “raça”. Ele pode se manifestar de diferentes maneiras, por meio da segregação “racial”, discriminação institucionalizada e violência “racial”.

Munanga (2004) demonstra como o conceito de “raça” foi construído ao longo da história para justificar relações de poder e dominação entre diferentes grupos sociais, mesmo quando não há base biológica para essas distinções. A ideia de “raça” foi utilizada para dividir a humanidade em categorias artificiais, perpetuando preconceitos e desigualdades sociais. Esse conceito foi inicialmente usado na zoologia e botânica para classificar espécies animais e vegetais, e com o passar do tempo, o termo passou a designar a descendência e a linhagem no latim medieval, referindo-se a um grupo de pessoas com um ancestral comum e algumas características físicas em comum.

A partir do século XVII, o conceito de “raça” começou a ser aplicado às relações entre classes sociais, especialmente na França, onde a nobreza se identificava com os Francos, de origem germânica, e se considerava dotada de sangue “puro” e habilidades especiais em oposição aos Gauleses, população local identificada com a plebe. Essa distinção entre “raças” “puras” foi utilizada para legitimar as relações de dominação e sujeição entre classes sociais, sem necessariamente haver diferenças biológicas notáveis entre os indivíduos dessas classes. As descobertas do século XV, como a chegada dos europeus às Américas e o contato com povos indígenas, africanos e melanésios, colocaram em dúvida a concepção de humanidade existente até então na civilização ocidental. A explicação sobre a humanidade desses “outros” passava pela teologia e escritura, que buscavam provar que esses povos também eram descendentes de Adão. A representação dos Reis Magos, com Baltazar sendo considerado o representante da “raça” negra, mostra como essa ideia estava presente na interpretação religiosa da humanidade.

O autor afirma que no século XVIII, conhecido como o século das luzes e da racionalidade, os filósofos iluministas questionaram o monopólio do conhecimento e da explicação que estava concentrado nas mãos da Igreja e dos príncipes. Eles rejeitaram uma explicação cíclica da história da humanidade, que se fundamentava na idade de “ouro”, buscando em vez disso uma explicação baseada na razão



transparente e universal, e em uma história cumulativa e linear. Nesse contexto, os filósofos iluministas também colocaram em debate a questão sobre quem eram esses “outros” “recém-descobertos”, referindo-se aos povos indígenas, africanos e melanésios.

Os iluministas recorreram ao conceito de “raça”, já existente nas ciências naturais, para nomear esses “outros” que se integravam à antiga humanidade como “raças” diferentes. Isso abriu caminho para o surgimento de uma nova disciplina, chamada História Natural da Humanidade, que mais tarde se transformou em Biologia e Antropologia Física. A classificação da diversidade humana em “raças” diferentes foi motivada pelo fato empírico incontestável da variabilidade humana, que merecia uma explicação científica. Contudo, essa classificação acabou levando a uma operação de hierarquização que pavimentou o caminho para o “racialismo”. A classificação é vista como um dado da unidade do espírito humano, e a capacidade humana de classificar é comparada à organização de uma biblioteca, onde a falta de classificação dificultaria a busca de documentos.

Por isso, não existem “raças” biologicamente distintas na espécie humana, mas sim variações genéticas contínuas e complexas que não se alinham de forma explícita com categorias “raciais”. Diante disso, o conceito de “raça” foi historicamente construído e instrumentalizado para fins de dominação, justificando a hierarquização social e a exploração de determinados grupos por outros. A ideia de “raça” como uma categoria fixa e biologicamente determinada não se sustenta cientificamente, uma vez que as diferenças genéticas entre grupos humanos são mínimas em comparação com as variações dentro desses grupos.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir



das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (Munanga, 2004, p. 6).

Ao colocarmos esse termo entre aspas, estamos indicando essa natureza construída e arbitrária do conceito, ressaltando que, embora seja utilizado em diversos contextos sociais e acadêmicos, ele não possui uma base científica sólida para definir grupos humanos. Essa abordagem desconstrói a noção de “raça” como uma categoria biológica e ressalta sua função social e histórica na perpetuação de desigualdades e injustiças, especialmente no contexto de dominação e do racismo.

Frantz Fanon (2008) foi um importante teórico do movimento anticolonialista e um crítico contundente do racismo e da opressão racial. Em sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, ele explica que o racismo é um fenômeno psicológico que surge da necessidade dos indivíduos brancos de projetar seus medos e desejos inconscientes nos indivíduos negros. O autor mostra como o racismo cria uma hierarquia “racial” na qual as pessoas brancas são valorizadas e consideradas superiores, enquanto as pessoas negras são desvalorizadas e consideradas inferiores. Fanon (2008) também aborda a relação entre colonialismo e racismo, frisando que a construção do “outro” como inferior foi fundamental para justificar a dominação colonial e evidenciando como a colonização europeia foi justificada por uma ideologia “racial” que afirmava a superioridade dos europeus sobre os povos colonizados. Essa ideologia foi usada para justificar a exploração econômica, a escravização e a violência contra os povos colonizados.

Além disso, o racismo acarreta consequências psicológicas para as pessoas negras, já que pode levá-las a internalizar a autoimagem negativa imposta pela sociedade, dificultando o desenvolvimento de uma identidade positiva como pessoa negra. Fanon (2008) destaca a importância de compreendê-lo como um fenômeno social e histórico que tem implicações psicológicas profundas para todas as pessoas envolvidas. Outro importante autor pós-colonial que busca compreender como o racismo e o colonialismo influenciam a forma como a negritude é construída é Achille Mbembe. Em sua obra “Crítica da Razão Negra”, Mbembe (2018) argumenta que a



negritude é uma categoria negativa criada pelo colonialismo para justificar a opressão dos povos africanos.

O autor observa que o colonialismo europeu buscou construir a África como uma terra selvagem e primitiva, habitada por povos “não civilizados”. Essa construção negativa da negritude foi usada para justificar a exploração econômica e a opressão política dos povos africanos. Mbembe (2018) discute que, em vez de aceitar essa construção negativa, é fundamental reconhecer a riqueza e diversidade da cultura e história africanas. Ademais, ele enfatiza a importância da interseccionalidade ao analisar como diferentes formas de opressão, como o racismo e o colonialismo, se combinam para produzir a subalternização de determinados grupos sociais.

Diante disso, ao analisarmos a crítica da razão negra, devemos direcionar nossa atenção para a dominação e subalternização de grupos “raciais” e étnicos. Nesse cenário, é relevante evidenciar a interseccionalidade entre antissemitismo e racismo, pois essas formas de opressão são construídas e sustentadas por sistemas sociais que criam a necessidade de um “outro” para justificar desigualdades e hierarquias. Esse “outro” pode ser qualquer um que não esteja na heteronormatividade, do gênero masculino cis, na branquitude, e pertencente a uma classe social alta. Ao refletir sobre as ideias de Stuart Hall (1990) e sua compreensão da identidade como algo fluido e construído socialmente, é possível estabelecer uma conexão com a manifestação da personalidade autoritária e racista.

A noção de identidade em constante transformação nos leva a questionar as bases dessas atitudes discriminatórias, uma vez que elas podem ser interpretadas como expressões de agressividade direcionada para fora. Nesse contexto, indivíduos autoritários podem buscar justificar e perpetuar a discriminação e o controle sobre determinados grupos étnico e “raciais”, utilizando a construção social da identidade como um mecanismo de validação para suas crenças e comportamentos. Compreender a identidade como um processo em constante negociação, assim como reconhecer as estruturas de poder que influenciam essas dinâmicas, é essencial para desconstruir e superar essas manifestações de discriminação.

Para enriquecer a discussão, se faz necessário apresentar as ideias de Stuart Hall (1990), que foi um renomado teórico cultural e sociólogo britânico. Ele ficou



conhecido por suas contribuições ao estudo da identidade e da cultura. Sua obra mais conhecida, “A identidade cultural na pós-modernidade”, aborda a formação e a natureza da identidade em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e pelas relações de poder. Assim, a identidade é formada em interação com o contexto social, político e cultural, o que torna necessário entendê-la como um processo de construção que ocorre em determinados momentos históricos e em resposta às relações de poder e dominação. Como exemplo, podemos citar a indicação de Clarence Thomas para a Suprema Corte americana pelo presidente Bush em 1991. O caso ilustra como as identidades individuais e coletivas são complexas e muitas vezes contraditórias, refletindo a interseção de diferentes categorias sociais, como “raça”, gênero, classe e ideologia política.

A indicação de Clarence Thomas gerou um intenso debate público, especialmente durante as audiências no Senado, onde ele foi acusado de assédio sexual por Anita Hill, uma mulher negra. O caso dividiu a sociedade americana, mostrando como as identidades são multifacetadas e podem se sobrepor ou entrar em conflito.

Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu serismo ou seu liberalismo. Os homens brancos estavam divididos, dependendo, não apenas de sua política, mas da forma como eles se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres conservadoras brancas apoiavam Thomas não apenas com base em sua inclinação política, mas também por causa de sua oposição ao feminismo. As feministas brancas, que frequentemente tinham posições mais progressistas na questão da raça, se opunham a Thomas tendo como base a questão sexual. E, uma vez que o juiz Thomas era um membro da elite judiciária e Anita Hill, na época do alegado incidente, uma funcionária subalterna, estavam em jogo, nesses argumentos, também questões de classe social (Hall, 1990, pp. 19-20).

Hall argumenta que as identidades não são fixas, mas sim fluidas e moldadas por contextos sociais e políticos específicos. Ele destaca que as identidades não podem mais ser reduzidas a uma única categoria dominante, como a classe social, e que novas identidades políticas estão surgindo a partir dos movimentos sociais, como o feminismo e as lutas negras. O autor também aponta que a identificação não é



automática, mas sim um processo que pode ser politizado e contestado. Ele sugere a mudança de uma política de identidade (baseada em categorias como classe social) para uma política de diferença, que reconhece e valoriza a diversidade de identidades e experiências.

A construção da identidade não é, portanto, apenas individual, mas coletiva e relacionada a grupos sociais e culturais. No contexto das questões étnicas e “raciais”, as contribuições de Hall (1990) são particularmente relevantes. Ele argumenta que as identidades étnicas e “raciais” não são naturais ou fixas, mas sim socialmente construídas e examina como elas são moldadas e transformadas por meio de discursos e práticas culturais, bem como pelas relações de poder que operam nessas sociedades. Ao considerá-la um processo em constante transformação, Hall (1990) chama a atenção para a importância de compreender as identidades étnicas e “raciais” como algo complexo e dinâmico. Ele questiona visões simplistas e estereotipadas da identidade, destacando a necessidade de reconhecer as múltiplas camadas e interseccionalidades que compõem as experiências e subjetividades das pessoas.

Como a violência não é um fenômeno isolado, uma vez que se relaciona a grupos sociais e culturais, significa que as interações entre agressores e vítimas são influenciadas por fatores contextuais, incluindo identidades étnicas e “raciais”. Nesse contexto, é fundamental compreendermos como essas questões são construídas, como a violência é estruturante e é perpetuada em nossos dias. Na seção seguinte, discutimos a complexidade da violência na sociedade, especialmente em relação às questões étnicas e “raciais”, destacando a urgência de compreender as desigualdades sociais e a violência estrutural que permeiam essas questões.



3 SEÇÃO – COMPLEXIDADES DAS TENSÕES SOCIAIS E “RACIAIS”

Nesta seção, temos como objetivo apresentar as discussões sobre a temática da violência na sociedade, um dos temas mais complexos e importantes dos estudos culturais e da teoria crítica da sociedade. Quando se trata das questões étnicas e “raciais”, esse tema se torna ainda mais delicado e urgente, pois a história nos mostra que as desigualdades sociais, econômicas e políticas que envolvem as diferentes etnias e “raças” em nossa sociedade são frequentemente acompanhadas de atos violentos. Nesse contexto, é fundamental compreendermos como essas questões são construídas, como a violência é estruturante e é perpetuada em nossos dias.

A obra “Dialética do Esclarecimento”, escrita por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), propõe uma crítica ao processo de racionalização que permeia a sociedade moderna e que tem como consequência a opressão e a violência. Os autores apresentam uma crítica profunda ao projeto do esclarecimento ou Iluminismo, pois objetivaram evidenciar como a busca pela racionalização e controle da natureza, que visava libertar a humanidade do medo e estabelecer o ser humano como senhor sobre o mundo, culminou em novas formas de opressão e tragédia.

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 5).

Eles argumentam que o esclarecimento, ao buscar desencantar o mundo, dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber, prometia emancipação e progresso. No entanto, a realização desse projeto trouxe consigo consequências desastrosas. A “terra totalmente esclarecida” não é um paraíso de liberdade e racionalidade, mas sim um cenário marcado por calamidades triunfais. O desencantamento do mundo, longe de trazer liberdade, resultou na instrumentalização da natureza e na opressão dos seres humanos.

Francis Bacon, citado pelos autores, representa essa mentalidade científica moderna que despreza a tradição e valoriza o saber experimental. Para Bacon, a



superioridade do homem está no conhecimento, que deve ser utilizado para dominar a natureza. Contudo, essa visão de um entendimento humano que vence a superstição e impera sobre a natureza desencantada é, segundo Adorno e Horkheimer, patriarcal e dominadora. O saber que é poder não reconhece limites, resultando na escravização da natureza e na submissão dos seres humanos às exigências técnicas.

Diante do actual triunfo da mentalidade factual, até mesmo o credo nominalista de Bacon seria suspeito de metafísica e incorreria no veredicto de vacuidade que proferiu contra a escolástica. Poder e conhecimento são sinónimos. Para Bacon, como para Lutero, o estéril prazer que o conhecimento proporciona não passa de uma espécie de lascívia. O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama "verdade", mas a "operation", o procedimento eficaz (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 5).

No contexto dos recentes acontecimentos de catástrofe ambiental no estado do Rio Grande do Sul neste ano de 2024, essa análise crítica se torna especialmente relevante. A tentativa descontrolada de dominar a natureza, movida pela ganância do lucro, ilustra precisamente o que Adorno e Horkheimer (1985) criticam: a racionalidade instrumental que vê a natureza apenas como um recurso a ser explorado. Esse processo de exploração indiscriminada e falta de consideração pelos limites naturais acaba por desencadear desastres ambientais que afetam profundamente a sociedade.

Portanto, a violência presente na sociedade pode ser compreendida como resultado desse processo de racionalização, pois as relações sociais, marcadas pela competição e pela busca incessante do lucro, geram desigualdades e conflitos. A ganância que impulsiona a exploração descontrolada da natureza leva a atos violentos e destrutivos contra o meio ambiente, que, por sua vez, retribui de forma igualmente violenta e catastrófica. No caso do Rio Grande do Sul, a busca pelo lucro e o descuido com o meio ambiente resultaram em uma catástrofe que afetou gravemente a população causando várias mortes e perdas materiais.

Essa dialética entre a tentativa de domínio da natureza e a reação desta contra a humanidade revela a falácia da ideia de um controle total e absoluto. A natureza, tratada apenas como objeto de exploração e dominação, se rebela, demonstrando



que a racionalização descontrolada e a ganância têm limites e consequências. Nesse sentido, as reflexões da obra “Dialética do Esclarecimento” (1985) nos alertam para a necessidade de repensar nossa relação com a natureza e a forma como estruturamos nossas relações sociais, buscando um equilíbrio que evite tanto a exploração quanto a destruição.

“Desencantar o mundo é destruir o animismo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 5) essa afirmação sintetiza a crítica dos autores ao processo de racionalização empreendido pelo projeto iluminista. O desencantamento do mundo refere-se à tentativa de eliminar o misticismo, as crenças e as interpretações mágicas ou sobrenaturais da realidade, substituindo-as por explicações racionais, científicas e calculáveis. Esse movimento visa retirar o “animus”, o espírito ou a alma, de todos os aspectos da vida e da natureza, reduzindo tudo a objetos inanimados e manipuláveis.

A síntese entre mito e racionalidade é apresentada como uma salvação ilusória, na qual nenhuma distinção deveria existir entre o animal totêmico, os sonhos visionários e a ideia absoluta. Na trajetória em direção à ciência moderna, a humanidade renunciou ao sentido profundo das coisas, substituindo o conceito pela fórmula e a causa pela regra e probabilidade. A causa, um conceito filosófico fundamental, foi reinterpretada e utilizada pela ciência para justificar o domínio sobre a natureza, marcando a última secularização do princípio criador.

O esclarecimento, porém, reconheceu as antigas potências no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais, acusando-a de superstição. Na autoridade dos conceitos universais ele crê enxergar ainda o medo pelos demônios, cujas imagens eram o meio, de que se serviam os homens, no ritual mágico, para tentar influenciar a natureza. Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 6).

Por isso, o projeto iluminista, que desconsidera outras realidades, diga-se de passagem, ao se desenvolver sem interferências externas, tornou-se totalitário, rejeitando qualquer coisa que não pudesse ser captada pela unidade, calculabilidade e utilidade. A partir desse momento, tudo que não pudesse ser medido ou calculado tornou-se suspeito. O esclarecimento visava destruir os deuses e as qualidades,



reduzindo o múltiplo e heterogêneo à unidade e à comparabilidade abstrata, refletida tanto na justiça burguesa quanto na troca mercantil. Os autores pontuam que, na ciência moderna, as distinções se tornam tão fluidas que tudo se dissolve na matéria una. A natureza desqualificada torna-se uma massa caótica, classificada apenas por critérios de utilidade e manipulabilidade. A magia, com suas substituições específicas e suas múltiplas qualidades, é superada pela ciência, que não busca substituição simbólica, mas sim o controle realista e técnico do mundo.

O desencantamento do mundo envolve a destruição do animismo e de todas as formas de pensamento que atribuem alma ou espírito à natureza. Esse processo é visto por Adorno e Horkheimer (1985) como uma alienação fundamental da humanidade em relação à natureza e a si mesma, resultando em uma dominação totalitária que esvazia o mundo de significado, transformando-o em mera objetividade manipulável. Portanto, o esclarecimento, ao buscar superar o mito, acaba por se enredar nas mesmas estruturas de dominação e repetição que pretende suplantar. A tentativa de romper com as imposições da natureza e do destino, através da racionalidade e da ciência, resulta em uma nova forma de submissão às leis naturais e sociais.

A civilização europeia, ao desenvolver o esclarecimento, reforçou uma forma de dominação que é, em última análise, uma reprodução das antigas estruturas míticas. O uso da abstração pelo esclarecimento, comparado ao destino, funciona como um processo de liquidação que transforma todas as coisas em algo reproduzível. Sob o domínio da abstração no pragmatismo e da indústria, os próprios seres humanos se transformam em objetos desse processo de dominação, perdendo sua individualidade, e se reflete na linguagem e no pensamento, que se desenvolvem a partir da necessidade de ordenar e submeter o mundo. O esclarecimento substitui a herança mágica por uma lógica discursiva que fundamenta a nova forma de vida organizada pela dominação e pelo comando. A verdade passa a ser identificada com o pensamento ordenador, que elimina o incomensurável e impõe uma ordem rígida sobre a realidade.

Essa análise oferece uma perspectiva valiosa para entender as dinâmicas de violência presentes tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. A imposição de



uma ordem racional, que transforma indivíduos em meros objetos de um sistema de dominação, cria condições propícias para a perpetuação da desigualdade e da opressão. A lógica de repetição e retribuição, presente tanto nos mitos quanto no esclarecimento, pode ser vista nas práticas de violência que buscam manter a ordem social estabelecida, pois as estruturas de poder que emergem do esclarecimento não apenas replicam as antigas formas de dominação, mas também as reforçam por meio de novos mecanismos de controle e repressão.

No ambiente escolar, essas dinâmicas de violência são igualmente evidentes, os cadernos de ocorrências analisadas nesta tese são um exemplo explícito. A escola, como uma instituição que reflete e reproduz as estruturas sociais, muitas vezes se torna um espaço onde a violência simbólica e física é exercida para manter a ordem e a disciplina. A imposição de normas rígidas e a busca pela conformidade, que são aspectos centrais do projeto de esclarecimento, podem se traduzir em práticas educativas autoritárias que não respeitam as individualidades dos estudantes. Essas práticas criam um ambiente onde a violência se torna uma ferramenta para controlar e moldar os comportamentos, perpetuando a desigualdade e a exclusão.

Por isso, a violência escolar pode ser entendida como uma manifestação microcós mica das estruturas de dominação presentes na sociedade. As tensões étnicas, “raciais” e de gênero, por exemplo, refletem as mesmas lógicas de exclusão e repressão que são criticadas no projeto de esclarecimento, pois a escola, em vez de ser um espaço de emancipação e desenvolvimento crítico, muitas vezes reforça as hierarquias sociais e as dinâmicas de poder que perpetuam a violência. A imposição de uma ordem racional, sem espaço para a diversidade, cria um ambiente onde a violência se torna uma resposta à resistência contra a opressão e repressão impostas.

Adorno e Horkheimer (1985) defendem que na sociedade moderna, o sistema econômico exerce um papel crucial na organização e controle das relações sociais. Mesmo antes da era do planejamento total, o sistema econômico já estava profundamente enraizado na vida social. Nesse contexto, as mercadorias deixaram de ser simples objetos de troca e passaram a ser vistas como entidades capazes de influenciar o comportamento humano. Essas mercadorias perderam suas qualidades



materiais e se tornaram fetiches, ou seja, objetos reverenciados e desejados além de seu valor intrínseco.

Essa fetichização das mercadorias cria uma espécie de “paralisia” na vida social, que condiciona os indivíduos a buscar a satisfação através do consumo desses produtos, ao invés de buscar a realização em si mesmos ou em relações sociais mais profundas. As agências de produção em massa e a cultura que elas promovem reforçam essa lógica, normalizando comportamentos vistos como os únicos aceitáveis, racionais e naturais.

Nesse contexto, o indivíduo se torna uma coisa, um mero elemento de um sistema estatístico, no qual o sucesso ou fracasso são determinados não pela realização pessoal, mas sim pela capacidade de consumir e se adequar às normas impostas pela sociedade de consumo. Assim, a partir da crítica à indústria cultural, os autores destacam como a cultura de massa serve para naturalizar a violência e a opressão, apresentando-as como formas aceitáveis de comportamento. A obra também aborda a importância de uma reflexão crítica como forma de combater a manipulação e a homogeneização presentes na cultura de massa e na sociedade em geral.

O capítulo “A Indústria Cultural: O Iluminismo como Mistificação das Massas de Dialética do Esclarecimento” (1985) se apresenta como uma crítica contundente à cultura de massa e sua relação com a indústria cultural e a violência que permeia a sociedade moderna. Adorno e Horkheimer argumentam que, contrariamente à opinião de alguns sociólogos, a cultura contemporânea não reflete diversidade ou evolução, mas sim um “caos cultural” caracterizado pela homogeneização e semelhança em todos os aspectos da vida cultural.

Eles apontam que o cinema, o rádio e as revistas, em vez de promoverem a diversidade, constituem um sistema coeso que tende à uniformidade. Mesmo manifestações artísticas de tendências políticas opostas acabam por entoar o mesmo louvor ao progresso técnico. De acordo com os autores, essa uniformidade é resultado do controle exercido pelas corporações internacionais, que buscam lucro e impõem uma visão de mundo homogênea. Cabe aqui ressaltar que esse enfoque dos autores



se torna ainda mais pertinente nos dias de hoje, com a disseminação da internet e a globalização.

A cultura massificada se tornou uma realidade ainda mais presente e impactante na constituição da subjetividade dos indivíduos, principalmente de crianças e adolescentes que já nasceram submersos no mundo digital. A internet, as redes sociais e os meios de comunicação de massa têm um papel fundamental nesse processo, promovendo uma sensação de conexão global, mas, ao mesmo tempo, impondo padrões culturais e comportamentais que tendem à uniformidade.

Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 63).

Na visão dos autores, essa padronização cultural é uma forma de dominação, em que a racionalidade técnica se torna a racionalidade da própria dominação. Os produtos culturais são tratados como mercadorias, e a indústria cultural, composta por cinema, rádio e outras formas de entretenimento, utiliza a ideologia do lucro para legitimar o que produz, mesmo que seja considerado “lixo”. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a cultura de massa é uma forma de controle social que serve para perpetuar as desigualdades e a opressão.

A indústria cultural, que é responsável pela produção em larga escala de bens culturais padronizados e homogêneos, é um exemplo disso. Ela é responsável por produzir uma falsa ilusão de liberdade para as massas, que acreditam estar fazendo escolhas livres, quando, na verdade, estão sendo manipuladas pelos seus meios. Dessa forma, a indústria cultural se relaciona com a violência presente na sociedade moderna e, através dela, a violência se torna uma forma de entretenimento e diversão, servindo para reforçar a ideia de que ela é uma forma legítima de resolver conflitos e de impor a vontade sobre os outros.



O prazer com a violência infligida ao personagem transforma-se em violência contra o espectador, a diversão em esforço. Ao olho cansado do espectador nada deve escapar daquilo que os especialistas excogitaram como estímulo; ninguém tem o direito de se mostrar estúpido diante da esperteza do espectáculo; é preciso acompanhar tudo e reagir com aquela presteza que o espectáculo exhibe e propaga (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 65).

No contexto da dominação, o riso pode ser visto como uma forma de resistência subjetiva, uma maneira de enfrentar a realidade opressiva de forma indireta e muitas vezes irônica, pois o riso falso e a resignação promovidos pela indústria cultural são formas de controle que impedem a possibilidade de resistência e transformação social. Podemos articular a ideia do riso com as expressões de violências registradas nos cadernos de ocorrências das turmas analisadas, que se mascaram como brincadeiras e que podemos pensar que esse riso é como uma forma de submissão à lógica da dominação e da violência simbólica.

Como veremos mais adiante, nos cadernos de ocorrências, foi possível observar como certas formas de violência são camufladas sob a aparência de brincadeiras ou piadas, muitas vezes envolvendo a humilhação do outro como forma de entretenimento. Esse tipo de comportamento reflete a naturalização da violência e da hierarquia social, uma vez que a agressão e a ridicularização do diferente são aceitas e até mesmo incentivadas. O riso, nesse contexto, pode ser entendido como uma forma de reforçar a ordem estabelecida, na qual aquele que ri se coloca em uma posição de superioridade em relação ao outro, que é objeto de sua zombaria. Esse tipo de comportamento não apenas perpetua a violência, mas também contribui para a criação de uma cultura da autoreferencialidade hegemônica.

Assim, Adorno e Horkheimer (1985, p. 66) afirmam que

na falsa sociedade, o riso atacou – como uma doença – a felicidade, arrastando-a para a indigna totalidade dessa sociedade. Rir-se de alguma coisa é sempre ridicularizar, e a vida que, segundo Bergson, rompe com o riso a consolidação dos costumes, é na verdade a vida que irrompe barbaramente, a autoafirmação que ousa festejar numa ocasião social sua liberação do escrúpulo. Um grupo de pessoas a rir é uma paródia da humanidade. São mônadas, cada uma das quais se entrega ao prazer de estar decidida a tudo às custas dos demais e com o respaldo da maioria. Sua harmonia é a caricatura da solidariedade. O diabólico no riso falso está justamente em que ele é forçosamente uma paródia até mesmo daquilo que há de melhor: a reconciliação.



Aqui, o riso e os cadernos de ocorrências podem ser pensados ao considerar como a ideologia do cálculo de probabilidade se manifesta na forma como a violência e a humilhação são disfarçadas como piadas ou brincadeiras, especialmente quando observamos a dinâmica de poder nas relações sociais. Assim como a indústria cultural promove a ideia de que a felicidade e o sucesso são alcançáveis por poucos privilegiados, os cadernos de ocorrências muitas vezes refletem essa mesma lógica de exclusão e dominação. Neles, a violência e a humilhação podem ser mascaradas como simples brincadeiras ou piadas, criando uma falsa sensação de equidade e camaradagem entre os estudantes, quando, na verdade, estão reproduzindo dinâmicas de poder e exclusão.

O riso, nesse contexto, pode ser visto como um mecanismo de defesa e aceitação dessas situações de violência e humilhação, pois, ao rir, os estudantes podem se sentir parte do grupo dominante, mesmo que isso signifique compactuar com atitudes prejudiciais aos demais.

A ideologia se esconde no cálculo de probabilidade. A felicidade não deve chegar para todos, mas para quem tira a sorte, ou melhor, para quem é designado por uma potência superior – na maioria das vezes a própria indústria do prazer, que é incessantemente apresentada como estando em busca dessa pessoa (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 68).

A ideologia do cálculo de probabilidade se insinua aqui ao sugerir que apenas alguns podem ser os “vencedores” nesse jogo de poder, incentivando os demais a se contentarem em “regozijar-se com a felicidade do outro”, mesmo que essa felicidade seja construída em cima dos outros com a exclusão e a violência. A história nos revela padrões preocupantes que, mesmo em contextos distintos, ecoam de maneiras perturbadoramente similares.

O mais alarmante é que muitos reproduzem esse comportamento sem questionar, buscando apenas a aceitação do grupo e carregando o medo de ser excluído. A indústria cultural, com sua nova roupagem, reforça a ideia de que a felicidade alheia, mesmo construída sobre a exclusão e a violência, deve ser celebrada. Assim, a história se repete e a lição que fica é a importância de questionarmos ativamente esses padrões.



Em “Educação Após Auschwitz”, Adorno (2020) apresenta a relação entre a cultura e a barbárie, o que faz com que compreendamos que a violência não é uma característica inerente à natureza humana, mas sim produto da cultura e da sociedade em que vivemos. A frase “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 2020, p. 129) foi escrita pelo autor para enfatizar a importância fundamental de aprender com os horrores de Auschwitz e da Segunda Guerra Mundial e para evitar a repetição de tais atrocidades no futuro. Adorno argumenta que essa exigência não precisa ser justificada, pois as atrocidades de Auschwitz são tão monstruosas que a própria ideia de repetição é inaceitável.

Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram a regressão. É isso que apavora (Adorno, 2020, p. 129).

No entanto, ele afirma que, mesmo após esses eventos terríveis, haja uma falta de consciência e atenção suficientes para garantir que tais atrocidades não se repitam, pois vê isso como um sinal de que a barbárie ainda está presente nas pessoas, sugerindo que a possibilidade de repetição permanece enquanto as condições que levaram a tais eventos não forem abordadas.

A civilização, em seu desenvolvimento, fortalece o que é anticivilizatório. “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (Adorno, 2020, p. 130). Diante disso, ele argumenta que as estruturas básicas da sociedade e seus membros, responsáveis por chegar onde estamos, não mudaram significativamente desde Auschwitz. Ele vê a necessidade de conscientização sobre essas questões desesperadoras como crucial para evitar a repetição de tais eventos, mesmo que isso possa parecer idealista ou retórico.

Além disso não podemos evitar ponderações no sentido de que a invenção da bomba atômica, capaz de matar centenas de milhares literalmente de um só golpe, insere-se no mesmo nexos histórico que o genocídio. Tornou-se habitual chamar o aumento súbito da população de explosão populacional: parece que a fatalidade histórica, para fazer frente à explosão populacional, dispõe também de contraexplosões, o morticínio de populações inteiras. Isto só para indicar como as forças às quais é preciso se opor integram o curso da história mundial (Adorno, 2020, p. 131).



Essa citação de Adorno (2020) propõe uma reflexão sobre a natureza da violência na história moderna, pois está relacionando a invenção da bomba atômica, com seu potencial devastador, ao genocídio, argumentando que ambos fazem parte de um mesmo contexto histórico. Ele usa a expressão “explosão populacional” de forma irônica para se referir ao aumento rápido da população mundial, sugerindo que, ironicamente, a história parece responder a essa “explosão” com eventos que resultam em grande perda de vidas, como genocídios. Com isso, Adorno aponta que as forças que levam a esses eventos violentos estão profundamente enraizadas na história mundial e devem ser enfrentadas de forma crítica e ativa.

A frase “É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos” (Adorno, 2020, p. 131) aponta para a necessidade de entender os mecanismos que levam as pessoas a cometerem atos terríveis, como genocídios e perseguições, em vez de simplificar esses eventos como sendo causados apenas por questões superficiais. Isso requer um olhar mais profundo sobre os perpetradores desses atos e os mecanismos psicológicos que os levam a agir dessa maneira.

Para evitar a repetição desses atos, é necessário revelar e compreender esses mecanismos, a fim de impedir que as pessoas se tornem capazes de cometê-los novamente. Os culpados não são apenas aqueles que foram assassinados, nem mesmo aqueles que ainda hoje seriam alvo de críticas simplistas. Os verdadeiros culpados são aqueles que, sem consciência, voltam seu ódio e fúria agressiva contra os outros. É essencial se opor a essa falta de consciência e evitar que as pessoas ajam sem reflexão sobre si mesmas.

Nesse processo, a educação desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que se pode promover uma autorreflexão crítica. O autor menciona a tese de Freud sobre o mal-estar na cultura, que pondera que a civilização, ao mesmo tempo em que busca progresso e esclarecimento, também gera tensões e conflitos sociais. A pressão civilizatória observada por Freud se intensificou em uma escala inimaginável, levando a uma explosão de violência que Freud dificilmente poderia ter previsto (Adorno, 2020). O mal-estar na cultura também tem seu lado social, pois as



peças podem sentir-se cada vez mais enclausuradas em um mundo altamente socializado e interconectado, o que aumenta a raiva contra a civilização e pode levar a uma rebelião violenta e irracional.

Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes (Adorno, 2020, p. 132).

Por isso, é importante buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas. Ao estudar a violência escolar, é comum focar nas vítimas e nos perpetradores dos atos violentos, buscando entender suas motivações e os contextos em que tais comportamentos ocorrem. Mas é fundamental ir além das manifestações visíveis da violência e investigar mais profundamente os mecanismos psicológicos e sociais que levam os indivíduos a cometerem atos violentos. Isso significa não apenas olhar para os agressores imediatos, mas também para as condições mais amplas que favorecem o surgimento da violência na escola.

Ao analisarmos os cadernos de ocorrências, a preocupação é olhar para além do que está posto e escrito ali, é tentar identificar como os autores se movimentam nessas tensões sociais. Para enfrentar o perigo de que tais eventos se repitam, Adorno (2020) propõe a resistência ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Por isso a importância de não se opor de forma abstrata, mas enfrentar concretamente os poderes coletivos, especialmente por meio do sofrimento que eles infligem aos indivíduos.

Diante disso, é crucial resistir a certos “folk-ways”, hábitos populares e ritos de iniciação que causam sofrimento físico, muitas vezes insuportável, como preço para pertencer a um coletivo. Ele aponta que a brutalidade desses hábitos é um precursor imediato da violência nazista, destacando os trotes e outros costumes semelhantes como exemplos. Os trotes escolares, as agressões que ocorrem nas escolas são fenômenos que, embora contemporâneos, podem ser interpretados como manifestações de uma herança histórica profundamente perturbadora: o nazismo.



Essa conexão revela como os padrões comportamentais e as dinâmicas de poder da era nazista ainda ecoam em nossas sociedades atuais.

Podemos verificar esses ritos em primeiro lugar com a identificação cega com o coletivo, que é uma característica marcante do nazismo e encontra paralelos nos trotes escolares. Os estudantes muitas vezes se submetem a práticas humilhantes e violentas para se integrarem ao grupo, sem questionar a ética ou as consequências de suas ações, assim como os adeptos do nazismo se identificavam cegamente com a ideologia do partido. Além disso, a manipulação de massas, tão evidente no regime nazista, também se faz presente nas escolas, onde os agressores muitas vezes exploram as vulnerabilidades de colegas mais fracos ou diferentes para obter poder ou status.

Dessa forma, a cultura de brutalidade e conformidade promovida pelo nazismo também pode ser observada em casos de violências nas escolas, onde ela é muitas vezes normalizada e os indivíduos são pressionados a conformar-se com comportamentos agressivos para se encaixarem nos padrões impostos pelo grupo. Por isso, o número alarmante de registros nos cadernos em poucos meses. Se continuássemos acompanhando os registros, ou se pegarmos novamente, provavelmente as expressões de violências aumentariam em sua proporção.

Chama a atenção o fato de o humor sarcástico ser utilizado como uma ferramenta para inferiorizar o outro escolhido como alvo do ataque. O humor nazista frequentemente se baseava em estereótipos e caricaturas de grupos considerados inferiores, como judeus, ciganos, homossexuais e pessoas com deficiência, retratando-os de forma degradante e desumanizante. Essas piadas eram usadas para difundir preconceitos e ódio, criando um ambiente cultural onde a discriminação e a perseguição desses grupos eram normalizadas e até mesmo encorajadas.

Essa forma de ironizar os grupos alvos não era apenas um entretenimento, mas sim uma ferramenta de propaganda usada para reforçar a ideologia do regime e mobilizar o apoio popular para suas políticas discriminatórias e violentas, assim se forçava um riso sádico como já dito anteriormente. Podemos fazer uma relação entre o humor nazista e a violência escolar, especialmente quando justificada como apenas uma brincadeira ou humor sarcástico.



Assim como o humor nazista desumanizava e ridicularizava grupos específicos para promover uma ideologia de ódio, a violência escolar muitas vezes se manifesta por brincadeiras e piadas de mau gosto que desrespeitam e humilham os colegas. Essas atitudes, embora possam ser inicialmente percebidas como inocentes ou engraçadas pelos agressores, podem ter um impacto duradouro nas vítimas, causando danos emocionais e psicológicos significativos.

A justificativa de que se trata apenas de uma brincadeira ou humor sarcástico é perigosa, pois desconsidera as consequências reais que essas ações têm sobre as vítimas e contribui para a normalização da violência e da crueldade. Assim como esse humor carregado de ódio e menosprezo era usado para desumanizar e legitimar os ataques violentos, o uso de piadas e brincadeiras para humilhar e agredir os outros na escola pode criar um ambiente tóxico onde a violência é aceita e até mesmo incentivada. Para ilustrar melhor, recortamos alguns registros nos cadernos das turmas analisadas, como se pode ver no quadro 3:

Quadro 3: Registros dos cadernos de ocorrências – violência manifesta como “brincadeira”

Estudante	Ocorrência
Gênero masculino, 14 anos, não branco	Abril/23 - se queixou que os colegas riram dele, pois estava gaguejando em sala (provocado); Maio/23 - roubaram seu dinheiro (provocado); - desacatou uma professora (provocador).
Gênero masculino, 15 anos, não branco	Maio/23 - humilhou e espalhou boatos maldosos sobre uma colega de sala (provocador); Junho/23 - Pegaram o seu celular escondido e, após a denúncia, o celular apareceu embaixo de uma carteira (provocado).
Gênero masculino, 14 anos, não branco	Junho/23 - bateu na colega em sala e alegou brincadeira (provocador); - se queixou de sofrer atitudes relacionadas a bullying por parte de colegas (brincadeiras maldosas , pegaram seus materiais sem permissão, xingamentos, humilhação) (provocado).
Gênero feminino, 14 anos, não branca	Junho/23 - recebeu apelidos maldosos por parte de um colega (provocada).
Gênero masculino, 16 anos, não branco	Abril/23 - deu apelidos maldosos a uma colega por causa do seu dente (provocador); - fez bullying com uma colega (provocador); Maio/23 - chamou uma colega de sapo e disse que se tivesse essa aparência, se mataria (provocador); Junho/23 - chamou três colegas de lagartixa (provocador).

Fonte: Galindo (2023).



Os registros das turmas dos nonos anos mostram diversas situações que podem ser relacionadas à violência escolar e à herança de comportamentos agressivos. A gagueira de um aluno que resultou em risos por parte dos colegas indica uma forma de violência baseada na zombaria e na diminuição daquilo que humaniza o *Outro*. O roubo de dinheiro e o desacato à professora também são formas de agressão que demonstram falta de empatia. A humilhação e disseminação de boatos sobre uma colega, assim como o furto do celular e sua posterior “aparição”, sugerem comportamentos manipulativos e cruéis, semelhantes à manipulação de massas discutida por Adorno no contexto nazista.

O aluno que bateu em uma colega e alegou ser uma brincadeira revela uma percepção distorcida do que é aceitável, assim como o sofrimento por parte de colegas, indicando uma dinâmica de grupo que tolera ou mesmo incentiva a violência. Os apelidos maldosos e a prática contínua de violência, categorizada como *bullying* por parte de alguns alunos, mostram a presença de uma cultura de brutalidade e conformidade, em que a crueldade é normalizada e até mesmo encorajada.

A violência é produto da lógica instrumental e da racionalidade técnica presentes na sociedade contemporânea, que transforma os indivíduos em meros meios para a realização de fins. Violência é o que não pode ser compreendido. A incompreensão se lhe opõe como conceito; por isso, a violência tem um lugar místico. A forma como o mundo é organizado torna mais fácil ao poder do que à impotência a suspeita de que a violência esteja de seu lado, e que todo dano infligido esteja justificado. Por isso, um critério objetivo, por meio do qual a violência pudesse ser avaliada, continua em falta (Adorno, 1992, p. 72).

A ideia de que a severidade é necessária para moldar o tipo de homem considerado adequado é questionada, especialmente quando essa concepção se baseia em uma visão distorcida de virilidade como capacidade de suportar dor e sofrimento. A educação baseada na severidade, que valoriza a indiferença e a objetividade em relação ao sofrimento alheio, é comparada a um mecanismo de masoquismo e sadismo. Aqueles que se mostram severos consigo mesmos muitas vezes também o são com os outros, refletindo um ciclo de repressão e violência.



A crítica aponta para a necessidade de uma educação que não premie a dor e a capacidade de suportá-la, mas sim que leve em conta a importância de lidar de forma consciente com o medo e a dor, sem reprimi-los. Quando o medo não é reprimido, há a possibilidade de uma transformação positiva, permitindo o desaparecimento dos efeitos nocivos do medo reprimido no inconsciente.

Essa violência expressa no quadro 3 pode ser explicada por Adorno (1992) a partir da “Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada” que analisa as contradições e injustiças da sociedade capitalista. Ele afirma que a violência é resultado da estrutura social e econômica que priva as pessoas de sua autonomia e dignidade, criando um ambiente de exploração e opressão. Ela não é apenas um fenômeno individual, mas sim resultado de estruturas sociais opressoras.

Tudo isso tem a ver com um pretense ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. Esta pode até mesmo remeter a uma afirmativa de Nietzsche, por mais humilhante que seja e embora ele na verdade pensasse em outra coisa. Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado (Adorno, 2020, p. 139).

Nesse sentido, Adorno (1992) discute a violência estrutural vigente na sociedade capitalista, que se manifesta na exploração econômica, na opressão de minorias e na exclusão social. Para analisar a violência em “Minima Moralia”, o autor se utiliza de referências teóricas de pensadores críticos, como Marx e Freud. Também se inspira na tradição crítica da Escola de Frankfurt, que busca compreender as raízes da violência e da opressão.

A violência que a cultura exerce sobre a natureza é diretamente proporcional à violência que a sociedade exerce sobre o homem. Ela se apoia na ignorância, que cultiva o mito da liberdade humana. [...] O homem apenas aceita, em seu interior, a violência que a cultura exercita sobre a natureza, como reconhecimento da violência que ele mesmo sofre (Adorno, 1992, p. 191).

Podemos considerar que as manifestações presentes nos registros, apesar de individuais, são reflexos de uma estrutura social opressora. Essa opressão se



manifesta nos estudantes em formação, evidenciando como a estrutura social influencia diretamente a experiência, e em seus comportamentos. Adorno (1992) indica que a violência é algo incompreensível e místico, resultado da organização do mundo em que vivemos. Além disso, menciona a falta de critérios objetivos para avaliá-la e a forma como o poder tende a justificá-la.

Adorno (1992) também associa a violência da cultura sobre a natureza à violência da sociedade sobre o homem, apontando para uma interconexão entre esses fenômenos. Esse pensamento se aproxima e se afasta das ideias de Walter Benjamin¹² a respeito da violência divina. Se aproxima, pois para ambos a violência é um fenômeno complexo e ambíguo que não pode ser reduzido a uma simples oposição entre o bem e o mal e que requer uma análise crítica das estruturas sociais e históricas que a produzem. E se afastam na medida em que Benjamin apresenta a diferença entre a violência divina e a violência divulgada, salientando que a primeira escapa à lógica da instrumentalização e do poder, e que, em certo sentido, pode ser vista como uma forma de justiça.

Walter Benjamin, em seu ensaio “Para uma Crítica da Violência” (2011), oferece uma análise crítica sobre a natureza da violência e sua relação intrínseca com o direito e a justiça. Nesse texto, o autor não apenas desafia as justificações tradicionais da violência, mas também propõe uma nova forma de entender sua função dentro da sociedade, explorando suas dimensões fundadoras e conservadoras. A

¹² Walter Benjamin foi um filósofo, crítico literário e ensaísta alemão, nascido em 15 de julho de 1892 e falecido em 27 de setembro de 1940. Ele é amplamente reconhecido por suas contribuições à teoria crítica, particularmente no contexto da Escola de Frankfurt, embora ele tenha trabalhado de maneira bastante independente. Seus escritos abrangem uma ampla gama de temas, incluindo literatura, história, cultura, arte e política. Sua morte ocorreu em um contexto dramático, marcado pela Segunda Guerra Mundial e pela perseguição nazista aos judeus e intelectuais. Benjamin, sendo judeu e crítico do regime nazista, fugiu da Alemanha em 1933, pouco após a ascensão de Hitler ao poder. Durante os anos seguintes, ele viveu em Paris, onde continuou seu trabalho intelectual. No entanto, com a ocupação nazista da França em 1940, sua situação tornou-se insustentável. Ele tentou escapar para os Estados Unidos via Espanha, onde poderia encontrar refúgio. Em setembro de 1940, Benjamin e um grupo de refugiados tentaram atravessar a fronteira franco-espanhola, mas foram detidos pelas autoridades espanholas em Portbou. Foi-lhes informado que seriam devolvidos à França, o que significava quase certamente a captura pelos nazistas e, possivelmente, a deportação para um campo de concentração. Desesperado e sem ver saída, Benjamin tomou uma dose letal de morfina na noite de 26 para 27 de setembro de 1940. Sua morte foi inicialmente registrada como suicídio, embora alguns detalhes permaneçam obscuros e sujeitos a especulações. O suicídio de Benjamin foi um trágico fim para um dos pensadores mais brilhantes de seu tempo, cujas obras continuam a influenciar a filosofia, a teoria crítica e a crítica cultural (Eiland; Jennings, 2014).



principal contribuição de Benjamin é a distinção entre violência fundadora do direito e violência conservadora do direito.

A violência fundadora é aquela que cria novas ordens jurídicas. Por exemplo, revoluções ou golpes de Estado que estabelecem novos sistemas legais são atos de violência fundadora. Ou seja, argumenta que essas fundações são inerentemente violentas, pois envolvem a imposição de uma nova ordem através do uso da força. Essa violência, uma vez institucionalizada, é legitimada como necessária para o surgimento de um novo regime.

Por outro lado, a violência conservadora do direito é aquela utilizada para manter a ordem legal existente. Essa forma de violência é empregada pelos poderes constituídos para sustentar o *status quo* e garantir que a estrutura legal e política vigente permaneça intacta. Exemplos disso incluem a ação policial, as forças armadas e outros mecanismos de coerção estatal que visam preservar a ordem social e política.

No contexto escolar, essa forma de violência se manifesta de várias maneiras, desde medidas disciplinares rigorosas até a presença de forças de segurança, todas com o objetivo de manter a ordem e o controle. Analisando essas práticas, podemos entender melhor como elas influenciam o ambiente educacional e as relações entre alunos, professores e administradores. Um dos exemplos mais explícitos de violência conservadora do direito nas escolas é a aplicação de suspensões e expulsões como formas de punição.

Essas medidas são frequentemente empregadas para lidar com comportamentos considerados inaceitáveis ou disruptivos. No entanto, embora visem manter a disciplina, elas também representam uma forma de coerção que pode excluir os estudantes do ambiente educacional. A exclusão temporária de estudantes, de um ou até três dias de suspensão ou até mesmo permanente, com o “convite para se retirar”, pode agravar problemas sociais e emocionais, além de contribuir para a desigualdade educacional, afastando os jovens mais vulneráveis da educação formal.

Outro exemplo é a presença de policiamento escolar e medidas de segurança rigorosas que também ilustram a violência conservadora do direito. Escolas com policiais ou guardas de segurança, detectores de metal e câmeras de vigilância são exemplos de ambientes onde a segurança é priorizada por meio de métodos



coercitivos. Embora essas medidas possam ser justificadas como necessárias para prevenir a violência e proteger os estudantes, elas também podem criar um clima de medo e desconfiança. Além disso, a presença constante de forças de segurança pode ter um impacto psicológico negativo sobre os alunos, fazendo com que se sintam criminalizados dentro de um espaço que deveria ser de aprendizagem e crescimento.

Políticas de disciplina rigorosas são outra manifestação dessa violência no ambiente escolar. Regras que impõem punições severas por infrações menores, como atrasos, uniformes inadequados ou comportamento considerado inadequado, reforçam a conformidade e a obediência através do medo de represálias. Tais políticas, embora concebidas para manter a ordem, podem ser percebidas como injustas ou excessivamente punitivas. Elas podem criar um ambiente onde o foco está mais na punição do que no apoio ao desenvolvimento dos estudantes, limitando a expressão individual e a criatividade.

Diante disso, a manutenção de práticas que perpetuam a segregação e a desigualdade também exemplifica a violência conservadora do direito nas escolas. A separação de alunos por desempenho acadêmico ou a alocação desigual de recursos reforça hierarquias existentes e marginaliza certos grupos de estudantes. Essas práticas não apenas mantêm, mas também legitimam estruturas desiguais dentro do sistema educacional, exacerbando as disparidades sociais e econômicas.

Ademais, as ações autoritárias dos professores constituem uma forma de violência conservadora do direito. Métodos de ensino e disciplina que incluem gritos, humilhação pública ou outras formas de coerção psicológica são justificadas como necessárias para manter a disciplina na sala de aula. Porém, tais métodos podem tanto causar traumas e bloqueios emocionais aos estudantes, quanto criar um ambiente de aprendizado hostil, o que acaba impedindo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado no ambiente escolar.

Benjamin (2011) critica veementemente o direito positivo, que legitima a violência com base na legalidade. Ele observa que a existência e a manutenção do direito positivo dependem essencialmente da violência. Essa crítica aponta para uma contradição fundamental: o direito, que deveria promover a justiça e a ordem, é sustentado por atos de violência que podem ser injustos e opressivos. Benjamin



também introduz as noções de violência mítica e violência divina. A violência mítica está associada à fundação de novas leis e é punitiva e arbitrária, como ilustrado pelos mitos antigos nos quais deuses impõem leis através da força.

A violência na instauração do direito tem uma função dupla, no sentido de que a instauração do direito almeja como seu fim usando a violência como meio, aquilo que é instaurado como direito, mas no momento da instauração não abdica da violência; mais do que isso, a instauração constitui a violência em violência instauradora do direito – num sentido rigoroso, isto é, de maneira imediata – porque estabelece não um fim livre e independente da violência (*Gewalt*), mas um fim necessário e intimamente vinculado a ela, e o instaura enquanto direito sob o nome de poder (*Match*). A instauração do direito é instauração de poder e, enquanto tal, um ato de manifestação imediata da violência (Benjamin, 2011, p. 148).

Em contraste, “se a violência mítica é instauradora do direito, a violência divina é aniquiladora do direito” (Benjamin, 2011, p. 150), pois a violência divina é entendida como uma força pura e revolucionária que destrói as estruturas opressivas sem criar novas leis. Essa forma de violência é redentora e transcende a moralidade humana, representando uma intervenção justa e transformadora.

[...] se a primeira estabelece fronteiras, a segunda aniquila limites; se a violência mítica traz, simultaneamente, culpa e expiação, a violência divina expia a culpa; se a primeira é ameaçadora, a segunda golpeia; se a primeira é sangrenta, a divina é letal de maneira não-sangrenta (Benjamin, 2011, p. 150).

Um dos pontos mais inovadores do ensaio é a reflexão de Benjamin sobre a dialética entre violência e não-violência. Ele explora a greve proletária como um exemplo de ação não-violenta que interrompe a lógica da violência legal sem buscar substituir uma ordem por outra. A greve proletária, ao contrário da greve política, não visa a criação de novas leis, mas a suspensão das existentes, desafiando a estrutura legal sem recorrer à violência tradicional.

O ensaio de Benjamin permanece relevante para os debates contemporâneos sobre a legitimidade do uso da força, a natureza da justiça e a relação entre direito e poder. Sua crítica à violência legal e a defesa de uma “violência divina” como forma de justiça revolucionária oferecem uma perspectiva radical sobre o potencial transformador da violência. Essa concepção desafia as abordagens convencionais



que veem a violência apenas como um mal a ser erradicado, propondo, em vez disso, uma compreensão mais complexa do fenômeno.

Uma possível analogia à ideia de violência divina de Walter Benjamin pode ser feita com a mitologia grega na figura do deus Zeus, que é o deus supremo, responsável por governar o universo e por manter a ordem e a justiça entre os deuses e os homens. No entanto, Zeus também é conhecido por sua violência divina, que é muitas vezes aplicada para punir os deuses ou mortais que desobedecem às suas leis ou que desafiam a sua autoridade. Por exemplo, na história de Prometeu, Zeus pune o titã por roubar o fogo dos deuses e entregá-lo aos mortais, condenando-o a ser acorrentado a uma rocha e ter o fígado devorado todos os dias por uma águia.

Embora a violência divina de Zeus possa parecer arbitrária ou cruel, ela é considerada pelos gregos antigos como uma forma de justiça divina que mantém a ordem e a harmonia no universo. Como deus supremo, ele é visto como o guardião da justiça e da lei divina, que deve ser respeitada por todos os seres do universo.

Mas toda violência mítica, instauradora do direito, que é lícito chamar de “violência arbitrária” (*schaltende Gewalt*), deve ser rejeitada. É preciso rejeitar também a violência mantenedora do direito, a “violência administrada” (*verwaltete Gewalt*), que está a serviço da primeira. A violência divina, que é insígnia e selo, nunca meio de execução sagrada, pode ser chamada de “violência que reina” (*waltende Gewalt*) (Benjamin, 2011, p. 156).

Por isso, é preciso rejeitar a violência arbitrária e a violência administrada, que estão a serviço da imposição de uma ordem opressiva, e reconhecer a legitimidade da violência divina, que busca transformar e superar as estruturas de injustiça e opressão. Essa distinção entre diferentes formas de violência tem implicações importantes para a compreensão do papel da violência na sociedade e na busca por uma mudança significativa.

3.1 ENTRE A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO: AS CONEXÕES ENTRE A PERSONALIDADE AUTORITÁRIA E A PERSONALIDADE RACISTA

Na interseção entre a formação da subjetividade e a educação, emergem conexões complexas e profundamente enraizadas entre a personalidade autoritária e



a personalidade racista. Esses dois aspectos estão intrinsecamente ligados às dinâmicas sociais, históricas e culturais que moldam as crenças, atitudes e comportamentos dos indivíduos. A personalidade é um tema central na psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud e posteriormente ampliada por outros teóricos.

De acordo com a psicanálise, a personalidade é formada por diferentes componentes e processos psíquicos que influenciam o comportamento e a experiência individual. Consoante Freud (1996), ela é composta por três estruturas principais: o id, o ego e o superego. O id é a parte mais primitiva e inconsciente, que busca a satisfação imediata de desejos e impulsos básicos, como fome, sede e sexualidade. O ego é a instância mediadora entre o id e o mundo externo, buscando encontrar formas realistas de satisfazer os desejos do id. Já o superego representa a internalização das normas sociais e morais, funcionando como uma espécie de consciência que julga e regula o comportamento.

Além dessas estruturas, cabe salientar a importância do desenvolvimento psicosssexual na formação da personalidade, pois a libido, energia psíquica relacionada aos instintos sexuais, se desenvolve em diferentes estágios ao longo da infância: oral, anal, fálico, latência e genital. Cada estágio possui uma zona erógena específica e desafios psicológicos particulares. Eventuais fixações ou conflitos nesses estágios podem influenciar a formação da personalidade na vida adulta.

É inegável que as condições objetivas da sociedade capitalista moderna, caracterizada pela dominação da razão instrumental e da lógica do mercado sobre todos os aspectos da vida, reduzem as pessoas a meros objetos e mercadorias, subjugando seus desejos, sonhos e individualidades em nome da eficiência e da produção em massa, impossibilitando a sua constituição enquanto indivíduo.

Nesse contexto, a formação do ego, entendida como a capacidade de desenvolver uma identidade autônoma e autêntica, é dificultada, pois é a cultura de massa e a indústria cultural que desempenham um papel fundamental na dificuldade de formação do ego. A cultura de massa promove a padronização, a alienação e a conformidade, alimentando a passividade e a falta de pensamento crítico. Enquanto os produtos culturais, como filmes, músicas e programas de TV, são produzidos em



série, visando ao entretenimento fácil e à manipulação das massas, em vez de incentivar a reflexão e a liberdade individual (Adorno; Horkheimer, 1985).

Cabe aqui mencionar que a formação de um superego rígido e opressor está relacionada a processos educacionais pautados em disciplina autoritária, punição excessiva e repressão de impulsos naturais da criança. Esse tipo de educação pode levar ao desenvolvimento de uma personalidade autoritária, caracterizada pela submissão acrítica à autoridade e à manutenção de hierarquias sociais.

Da mesma forma, a personalidade racista pode ser compreendida como uma expressão do superego que internaliza valores e crenças racistas, considerando que a exposição da criança a discursos e práticas racistas durante sua educação pode resultar na internalização dessas ideias e na adoção de atitudes e comportamentos discriminatórios em relação a grupos étnicos específicos. O superego racista molda a visão de mundo do indivíduo, influenciando sua percepção dos outros e perpetuando estereótipos prejudiciais.

No entanto, a relação entre formação da subjetividade, educação e personalidades autoritárias e racistas é complexa e multifacetada. A psicanálise pode nos auxiliar a compreender como as dinâmicas psíquicas internas, especialmente o superego, são moldadas pelos processos educacionais e pela internalização dos valores sociais. Na obra “O Mal-Estar na Civilização”, Freud (2011) analisa a tensão existente entre os impulsos individuais e as exigências da sociedade civilizada. Para ele a civilização é uma fonte de restrições e frustrações, uma vez que impõe limites aos desejos e busca do prazer imediato. Essas restrições são necessárias para a coexistência social, mas também geram um mal-estar psíquico.

No contexto das personalidades autoritárias, podemos inferir que os indivíduos desenvolvem uma relação de identificação com as normas e regras impostas pela sociedade civilizada de forma exacerbada. O superego, que representa as regras e valores internalizados, assume uma forma rígida e opressora, buscando controlar e reprimir não apenas os próprios impulsos, mas também aqueles dos outros. Isso resulta em uma adesão acrítica à autoridade e à hierarquia social, manifestando-se por uma necessidade de submissão e uma demanda por disciplina e ordem.



Quanto à personalidade racista, podemos considerar que as ideias de Freud sobre o narcisismo desempenham um papel relevante, uma vez que se referem à energia libidinal investida no próprio eu. É uma fase natural do desenvolvimento humano, em que o indivíduo busca gratificação e valorização de si mesmo. Contudo, quando o narcisismo se desloca para objetos externos, como um grupo étnico diferente, ocorre uma projeção de aspectos rejeitados ou inaceitáveis do *self* no outro.

Essa projeção permite ao indivíduo manter uma imagem idealizada de si, enquanto atribui características negativas ao grupo “racial” alvo. A personalidade racista, portanto, pode ser vista como uma manifestação do narcisismo, pois o indivíduo busca preservar sua autoestima e se proteger de suas próprias inseguranças e medos projetando-os no grupo “diferente”. Ao discriminar e estigmatizar esse grupo, ele reforça uma sensação de superioridade e busca validar sua própria identidade.

Essa dinâmica narcisista na personalidade racista também pode ser analisada a partir de perspectivas sociais e culturais. Para teóricos críticos, como Frantz Fanon, o racismo é uma construção social que surge dentro de contextos históricos e políticos específicos. O indivíduo racista pode internalizar as ideologias racistas dominantes em uma determinada sociedade e, ao fazê-lo, busca preservar sua posição privilegiada na hierarquia social.

Em sua obra seminal “Os Condenados da Terra” (1968) e em outros escritos, o autor analisa a psicologia do colonizado e os efeitos do colonialismo na formação da subjetividade, ressaltando como o sistema colonial impõe uma relação de opressão e desumanização sobre os povos colonizados, levando à internalização do racismo e à negação da própria identidade.

Nesse contexto, as personalidades autoritárias podem ser vistas como produtos da colonização, uma vez que o colonizado, subjugado e desumanizado pelo colonizador, pode internalizar os valores e a lógica do opressor. A submissão acrítica à autoridade pode ser uma forma de buscar uma falsa sensação de poder e *status* dentro do sistema colonial. Esses indivíduos podem se tornar cúmplices do colonizador, perpetuando a opressão sobre si mesmos e sobre outros colonizados.



Além disso, Fanon (1968) discute a formação do racismo internalizado nos colonizados como resultado da dominação e do estigma racial imposto pelo colonizador. Pode, então, ocorrer uma internalização dos estereótipos e preconceitos raciais, que são direcionados tanto a si mesmos quanto a outros membros de sua própria comunidade. A personalidade racista, nesse sentido, pode ser vista como uma resposta traumática à experiência do racismo estrutural. Assim, ao interseccionar a análise freudiana das personalidades autoritárias e racistas com a perspectiva de Fanon, é possível compreender como as estruturas coloniais influenciam a formação da subjetividade e moldam as atitudes individuais.

Freud (2011) indica que a agressividade humana está intrinsecamente ligada à natureza humana. Ele discute a existência de um “instinto de morte”, Thanatos, ou pulsão destrutiva, que pode se manifestar tanto em relação a nós mesmos quanto aos outros. A personalidade autoritária e racista pode ser considerada como uma expressão dessa agressividade direcionada para fora, na qual o indivíduo busca justificar e perpetuar o preconceito e o controle sobre determinados grupos.

Marcuse (2015) critica a sociedade capitalista e sua repressão dos impulsos e desejos individuais em nome tanto da produtividade quanto do consumo. O modo de produção capitalista, ao transformar todas as áreas da vida em mercadorias e ao criar um ambiente de repressão e controle, limita severamente o desenvolvimento pleno do indivíduo (Marcuse, 2015). O autor defende a importância da liberação dos instintos reprimidos como uma forma de resistência e emancipação. Por isso, é necessário que ocorra uma transformação radical da sociedade, na qual as necessidades e os desejos individuais possam ser satisfeitos de forma autêntica, sem serem subjugados aos imperativos da produção e do consumo capitalistas.

A constituição da subjetividade na sociedade contemporânea pode estar conectada à formação da personalidade autoritária e racista. A construção da subjetividade envolve um processo complexo de internalização de normas, valores e crenças transmitidos pela cultura e pelo ambiente social. Quando uma pessoa é exposta a um contexto em que o racismo é presente e legitimado, como na nossa realidade brasileira, há uma maior probabilidade de que essas ideias e atitudes sejam internalizadas. As experiências vivenciadas, a socialização, a exposição a discursos



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



89

discriminatórios e a falta de oportunidades para o contato e a compreensão de diferentes grupos “raciais” podem contribuir para a formação de uma personalidade racista.



4 SEÇÃO – EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIAS REGISTRADAS NOS CADERNOS DE OCORRÊNCIAS DOS NONOS ANOS

Por meio da análise dos registros documentais, esta seção busca não apenas expor as manifestações de violência presentes no ambiente escolar, mas também compreender suas raízes e significados mais profundos. A descrição detalhada das formas predominantes de violências tem como objetivo não só documentar os eventos, mas também lançar luz sobre as possíveis causas e contextos que as permeiam, possibilitando uma reflexão crítica e fundamentada sobre esse fenômeno tão relevante para a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Para explicitar melhor, a seguir serão apresentados os quadros 4 e 5 referentes aos registros nos cadernos de ocorrências dos nonos anos. Chama a atenção que 43 estudantes tiveram algum registro, do total de 90 estudantes matriculados nas três turmas, distribuídos por igual de 30 em cada, o que indicou que 47,7% dos estudantes tiveram registro no caderno.

A seguir o quadro que melhor ilustra:

Quadro 4: Quantitativo de estudantes com registros nos cadernos por turma

Turma	Total de Estudantes	Total de Ocorrências	Percentual de Ocorrências
9A	30	18	60%
9B	30	13	43,3%
9C	30	12	40%

Fonte: Galindo (2023)

Os dados do quadro acima revelam uma diferença significativa na incidência de ocorrências entre as turmas. Enquanto o 9A apresenta o maior percentual de ocorrências, com 60%, as turmas do 9B e 9C têm percentuais menores, de 43,3% e 40%, respectivamente. Essa disparidade sugere a necessidade de investigar os fatores que contribuem para essa diferença, como as dinâmicas de sala de aula, o relacionamento entre os estudantes e a forma como as ocorrências são identificadas e registradas.

O quadro foi elaborado considerando as categorias para a análise a partir das expressões de violências dos estudantes branco e não branco. Os dados apresentam



uma série de atitudes de violência ocorridas entre eles, envolvendo diferentes formas de agressões (física, verbal, psicológica, de gênero, “racial” e patrimonial). Em anexo, encontram-se em detalhe as descrições dos registros no caderno de ocorrências por turma: 9A, 9B e 9C. Aqui, faremos uma análise das três turmas em conjunto.

A seguir, o quadro 5 expõe as expressões de violências que se manifestaram de modo geral no nono ano do ensino fundamental.

Quadro 5: Expressões de violências por “raça” branco e não branco sofrida e praticada

Tipo de Violência	Estudante Branco (Sofrida)	Estudante Branco (Praticada)	Estudante Não Branco (Praticada)	Estudante Não Branco (Sofrida)
Violência Física	Receber: tapa na lombar; beliscão no mamilo	Brigar; bater na nuca de um colega; beliscar o mamilo	Colocar o pé na frente para colega cair, brigar, morder, dar tapa na cara; furar colega com agulha; bater na colega e alegar brincadeira	Sofrer: empurrão; mordida; chute nas partes íntimas; Levar: tapa no rosto, tapa na cabeça Receber: beliscão no mamilo
Violência Autopratificada		Socar o pé na parede Automutilar (braço e abdômen)		



Tipo de Violência	Estudante Branco (Sofrida)	Estudante Branco (Praticada)	Estudante Não Branco (Praticada)	Estudante Não Branco (Sofrida)
Violência Patrimonial	Ter: o trabalho rasgado	-	Rasgar o trabalho do colega	Roubaram seu dinheiro; pegaram o celular, esconderam e depois apareceu; pegaram seus materiais sem permissão; furtaram o anel em cima da mesa, seus materiais escolares sumiram do estojo
Violência Sexual	Tentativa de beijo forçado; beliscão no mamilo	-	-	Ter: as pernas apalpadas sem permissão; os seios apalpados sem permissão; tentativa de beijo forçado
Violência Verbal	Receber: xingamento	Agredir: funcionária, desacatar, xingar (chamar colega de “puta”, “viado”) Receber: ameaça por WhatsApp; mordida de colega Agredir e desacatar: professor (a)	Discutir, xingar, desacatar professora	Receber: xingamento; insulto



Tipo de Violência	Estudante Branco (Sofrida)	Estudante Branco (Praticada)	Estudante Não Branco (Praticada)	Estudante Não Branco (Sofrida)
Violência Psicológica	Ser alvo: fofoca, apelidos maldosos; ameaça por WhatsApp	Ameaçar; fazer chacota; constranger; perseguir; ameaçar por telefone; intrigar; fofocar; fazer brincadeiras ofensivas	Fofocar, humilhar, espalhar boatos maldosos, perseguir, fazer brincadeiras maldosas; excluir colega da roda de amizade, ameaçar por WhatsApp, ofender colega por bilhete, dar apelidos maldosos por causa da aparência, insultar (chamar a colega de “sapo” e dizer que se mataria se tivesse essa aparência, chamar colega de “lagartixa”; chamar colega de “viado”)	Sofrer: chacota, constrangimento, deboche, humilhação, ameaça, intriga, fofoca; brincadeiras maldosas
Violência “Racial”	-	Chamar colega de “macaca”		Ser: chamada de “macaca”

Fonte: Galindo (2023)

A violência física, indicada no quadro 5, por exemplo, inclui atos diretos de agressão corporal, como empurrões, tapas, mordidas, chutes e brigas. No documento analisado, estudantes brancos e não brancos tanto sofrem quanto praticam esse tipo de violência. Estudantes brancos relataram sofrer empurrões e tapas na lombar,



enquanto praticam tapas na nuca e beliscões nos mamilos de colegas. Por outro lado, estudantes não brancos são vítimas de empurrões, mordidas e chutes nas partes íntimas, além de tapas na cabeça e no rosto. Eles também praticam violências como colocar o pé para que o colega caia, brigar, morder e furar colegas com agulhas.

A violência física, portanto, é transversal e impacta todos os estudantes, independentemente de sua cor. A violência autopracada refere-se à autolesão, os estudantes infligem danos a si mesmos. Foram identificados registros de estudantes brancos que praticaram automutilações como socar o pé na parede e cortar braços e abdômen.

A violência patrimonial envolve a destruição ou subtração de bens materiais dos colegas. Houve um registro de estudante branco que teve seu trabalho rasgado. Por outro lado, os estudantes não brancos relataram roubo e furtos de dinheiro, celulares e materiais escolares e uso de objetos pessoais sem permissão. A violência sexual é uma das formas mais graves, englobando assédios e agressões sexuais. No documento, estudantes brancos relatam tentativa de beijo forçado, beliscão no mamilo, enquanto estudantes não brancos relatam tentativa de beijo forçado, ser apalpados sem permissão e beliscão no mamilo. A violência verbal inclui insultos, xingamentos e ameaças. Estudantes brancos relatam receber xingamentos, enquanto praticam agressões verbais e desacato a funcionários e colegas. Estudantes não brancos também relatam receber ameaças por WhatsApp e mordidas de colegas, além de praticarem desacato a professores e insultos diversos.

A violência psicológica envolve ações que visam desestabilizar emocionalmente a vítima, como fofocas, apelidos pejorativos e exclusão social. Estudantes brancos relatam ser alvos de fofocas e apelidos maldosos, enquanto praticam chacotas e constrangimento. Estudantes não brancos sofrem humilhações, ameaças e exclusão, além de praticarem fofocas e perseguições. A violência “racial” é expressa através de insultos racistas que desumanizam os estudantes com base em sua cor de pele. Uma estudante branca chamou uma colega não branca de “macaca”.

As diversas formas de violência identificadas no contexto escolar revelam a complexidade do fenômeno, e a violência em ambientes escolares não ocorre de



forma isolada; ela reflete e contribui para a formação de estruturas de personalidade autoritária, que perpetuam ciclos de dominação e agressão. Segundo Michaud (1989), a análise da palavra “violência” remete à sua origem no latim “*violentia*”, que denota a ideia de ato violento, caráter violento ou bravo, e também de força.

Essa definição etimológica nos remete à compreensão da violência como um fenômeno que envolve a imposição de força física, psicológica ou simbólica sobre algo ou alguém, resultando em danos, sofrimento ou privação de direitos. A violência pode se manifestar de diversas formas e em diferentes contextos, seja no âmbito pessoal, social, político ou institucional. Ela pode ser física, psicológica, sexual, moral, entre outras. De acordo com o quadro 5, as expressões de violências que foram registradas e identificadas a partir dos cadernos de ocorrências abrangem diferentes formas de violência: física, verbal, psicológica, patrimonial e “racial”.

Abramovay, Avancini e Oliveira (2006) propõem um conceito ampliado de violência que vai além dos atos criminosos, incorporando diversas formas de violência presentes no contexto escolar. Consoante esses autores, ela não se limita a atos considerados crimes, mas engloba as chamadas “micro violências” ou incivildades, bem como a violência simbólica. Essa abordagem considera que na escola ela não se restringe apenas a agressões físicas ou atos de vandalismo, pois inclui conflitos, comportamentos e práticas institucionais que podem ser prejudiciais ao ambiente educativo e à convivência entre os diversos atores da comunidade escolar.

Abramovay (2005) afirma que o ambiente escolar é reconhecido como um espaço fundamental para a formação e desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Entretanto, muitas vezes, a escola acaba reproduzindo mecanismos de exclusão e seleção social, privilegiando alguns e excluindo outros. Os estudantes que não conseguem atender às expectativas em relação à aprendizagem, comportamento e relacionamento acabam sendo marginalizados.

Essa exclusão pode se manifestar de diversas formas, prejudicando tanto os estudantes quanto o corpo técnico-pedagógico e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e da aprendizagem. A convivência diária na escola, com atividades nem sempre prazerosas para todos, pode gerar conflitos que, se não forem bem administrados, podem resultar em relações violentas.



A autora ainda aponta que a violência nas escolas pode assumir diferentes formas, como a violência institucional, que envolve a falta de professores, diretores, funcionários e problemas de infraestrutura. Além disso, as regras e normas impostas sem discussão e entendimento podem contribuir para a criação de um ambiente hostil. Por exemplo, proibições arbitrárias, como o uso de bonés, que fazem parte da identidade juvenil, podem gerar conflitos desnecessários.

A escola não apenas reproduz as violências presentes na sociedade, mas também as produz, em diferentes formas e escalas. Uma das formas de violência destacadas são as microviolências, que podem passar despercebidas, mas têm um impacto significativo na criação de um clima de insegurança. Essas microviolências incluem agressões verbais, como xingamentos, ofensas, e modos grosseiros de se expressar, muitas vezes consideradas “normais”, mas que contribuem para um ambiente hostil.

Assim, alunos se ofendem com palavrões, apelidos, difamação, insultos, ofensas. Quando se fala sobre as múltiplas violências ocorridas no espaço escolar, fala-se, principalmente, nas brigas aluno-aluno, entretanto, não se pode esquecer que os membros do corpo técnico-pedagógico dos estabelecimentos de ensino também são potenciais vítimas e agressores. Os professores queixam-se de insultos, palavrões, palavras agressivas, acusações, ridicularizações, violência verbal por parte dos pais entre outras. No entanto, os alunos também se queixam dos professores, exemplificando a maneira agressiva como muitos deles são tratados: arrombada, retardada, burra, marginais, medíocres, imprestáveis, drogados, raça podre, vagabundos, pobres, vadios etc. (Abramovay, 2005, pp. 9-10).

As situações descritas no quadro 5, como o uso de apelidos pejorativos e a difamação, ilustram como essas violências se manifestam no cotidiano escolar. É ressaltado que as agressões verbais, embora possam parecer insignificantes, têm um impacto importante no sentimento de violência experimentado pelos estudantes e podem levar a formas mais graves de violência. Além disso, a violência não se restringe apenas a eles, mas pode envolver membros do corpo técnico-pedagógico, que podem ser tanto vítimas quanto agressores.

As situações descritas ilustram como as violências se manifestam no cotidiano escolar. O uso de apelidos pejorativos e a difamação são exemplos explícitos de agressões. Professores e funcionários da escola podem ser tanto vítimas quanto



agressores. No quadro 5 apresentado, há exemplos de agressões ao professor ou funcionária da escola. Um estudante branco, do gênero masculino, de 15 anos, agrediu verbalmente uma funcionária da escola em maio de 2023 e desacatou as orientações do professor em agosto de 2023.

Como constam registros de *bullying* nos cadernos de ocorrências, cabe aqui trazer discussões teóricas sobre o entendimento a esse fenômeno escolar, e não se deve negar a sua existência ou fazer uma crítica pela crítica sem refletir qual o seu impacto na subjetividade do sujeito que pratica e que sofre.

Para Crochík (2016), a violência escolar é um tema de grande relevância e complexidade na atualidade, sendo necessário compreender as diferentes formas que assume, como o preconceito e o *bullying*. Antunes e Zuin (2008) propõem uma visão que equipara o *bullying* ao preconceito, argumentando que ambos devem ser entendidos como fenômenos semelhantes. No entanto, essa abordagem simplificadora não considera a complexidade desses fenômenos, o que pode resultar em estratégias de combate superficiais e pouco eficazes.

Nesse contexto, é crucial diferenciar o preconceito do *bullying*, reconhecendo que cada um possui características próprias e exigem abordagens específicas. Enquanto o preconceito pode estar associado a movimentos coletivos e ter alvos mais definidos, o *bullying* é caracterizado por ações repetitivas e intencionais, muitas vezes sem um alvo específico. Adorno *et al.* (1950) defendem que a experiência é essencial para combater o preconceito, enfatizando que essa experiência não se limita ao mero contato. A estrutura social e cultural determina a forma como ela é vivenciada, o que influencia diretamente a manifestação do preconceito e do *bullying*.

A suposição básica é a de que o contraponto a um enfraquecimento, e mesmo declínio, da experiência torna o preconceito sem alvo fixo, aproximando-o do *bullying*; o preconceito mais bem delimitado continua a existir, por vezes associado a movimentos coletivos, o que paradoxalmente associa sua compreensão à delimitação da experiência dada por Benjamin que, na tradição, une a coletividade ao individual (Crochík, 2016, pp. 30-31).

O preconceito, segundo Krech, Crutchfield e Ballachey (1975), é uma atitude complexa que se manifesta em três dimensões: cognitiva, afetiva e tendência para a ação. A dimensão cognitiva está relacionada aos estereótipos, bem como a



argumentos elaborados que sutilmente promovem o preconceito, muitas vezes embasados em uma ideologia que o justifica. Essa ideologia serve como explicação para a atitude hostil, que, vale ressaltar, não é provocada pela vítima, mas sim projetada pelo preconceituoso, refletindo seus desejos, medos e expectativas sobre o alvo.

A dimensão afetiva pode se manifestar de diferentes formas: contra o alvo, com desprezo; a favor do alvo, como uma compensação por uma agressividade reprimida; ou por meio de frieza, que nega qualquer identificação com o alvo. Essa negação não significa ausência de paixão, mas sim seu sufocamento. A tendência para a ação segue as dimensões cognitivas e afetivas, resultando em formas de discriminação como marginalização e segregação.

A marginalização implica incorporar o alvo da discriminação sem considerá-lo plenamente membro do grupo, supostamente para protegê-lo. Um estudo realizado em São Paulo (Crochík *et al.*, 2013) com estudantes com deficiência em classe regular ilustra esse conceito. Embora esses estudantes fossem aceitos nos times e pudessem participar, não eram considerados como os outros jogadores, evidenciando a marginalização sutil presente nas interações.

Já a segregação consiste em excluir o alvo do preconceito do grupo. No mesmo estudo mencionado, em algumas aulas, os alunos com deficiência eram designados para atividades que não tinham relação com o restante da turma, reforçando a hostilidade e a indiferença, justificadas pela ideologia subjacente.

Conforme analisa o autor, no caso em que o afeto se relaciona com a hostilidade ou com a falsa aceitação, o preconceituoso percebe em seu alvo algo que ele não pode admitir em si mesmo. Nesse sentido, ele nega ter os mesmos desejos ou características semelhantes ao do outro. Essa negação leva à idealização do alvo do preconceito, sendo este visto como um objeto próprio ao amor platônico, evitando-se assim o contato real para preservá-lo idealmente.

Desse modo, ao negar qualquer forma de identificação, o preconceituoso tenta também negar em si mesmo qualquer afeto, o que pode levá-lo a não se relacionar emocionalmente com ninguém. Essa postura é descrita por Adorno *et al.* (1950) como uma expressão do tipo manipulador, que utiliza os outros como instrumentos para



atingir seus objetivos de forma eficiente, desconsiderando que eles possuem vontade própria, como já explanado nas seções anteriores.

Crochík (2016) afirma que nesse contexto não há algo específico nos alvos de preconceito que suscite a reação do preconceituoso, mas sim a própria impossibilidade de experimentar emoções e afetos. Da mesma forma, o indivíduo que pouco se diferencia do meio pode não ter qualquer identificação com seus alvos de preconceito, tratando-os como meros instrumentos para a realização de seus desejos.

A (falsa) percepção que o preconceituoso tem de seu alvo tende a tornar uma característica ou desejo que imputa a ele como algo natural; em alguns casos, alguns alvos de preconceito foram historicamente submetidos a determinadas situações que os levaram a ter de se adaptar de maneira específica, o preconceituoso transforma comportamentos, pensamentos, associados a essa adaptação, que historicamente foram determinados em algo inerente ao alvo. Os judeus, segundo Arendt (1979) e Horkheimer e Adorno (1985), foram durante longo tempo obrigados a viver na esfera do comércio; o antissemita transforma esse fato histórico em algo natural: julga que é especificidade própria ao judeu ter o desejo de lidar com dinheiro. A negação da história é a perspectiva conservadora e fatalista do preconceituoso (Crochík, 2016, p. 33).

Para o autor, o preconceito, quando bem delimitado em sua justificativa, está frequentemente associado a movimentos coletivos que possuem uma base ideológica. De acordo com Horkheimer e Adorno (1973), essa ideologia serve como uma justificativa para a dominação, sendo que diferentes formas de preconceito estão ligadas a diferentes grupos sociais. Por exemplo, o preconceito contra negros está relacionado ao racismo, e o preconceito contra judeus ao antissemitismo.

Essa diferenciação entre grupos, que não leva em consideração os indivíduos que os compõem, serve para encobrir a luta pela dominação da natureza que se estende para a dominação dos próprios indivíduos, incluindo a exploração de uma classe social por outra (Horkheimer; Adorno, 1985), como descrito por Marx (1984). Essa dominação ultrapassa a esfera social, manifestando-se no âmbito psicológico, e é mediada por necessidades psíquicas que vão além da simples explicação psicológica ou psicanalítica.

O preconceito, nesse caso, é a ideologia introjetada, mediada por necessidades psíquicas, que não deve ser reduzido ao âmbito da psicologia



ou da psicanálise. A perseguição de um alvo pelo preconceituoso, quando associada a movimentos coletivos, é derivada da perseguição de indivíduos pertencentes a minorias sociais. Os negros, os judeus, as mulheres, as pessoas com deficiência foram, e, em parte, continuam a ser, minorias perseguidas porque lembram ao 'civilizado' sua fragilidade que não deve ser recordada. É o que foge às classificações habituais, não inteiramente delimitado e compreendido, que se torna alvo; sobretudo aqueles que trazem marcas da natureza não dominada, marcas, cujas alterações são visadas como objetivo da educação: converter o que é natural em cultural, ainda que a natureza não deva ser negada (Crochík, 2016, p. 34).

Nessa perspectiva, cabe pensar que o preconceito pode ter alvos específicos que estão associados a minorias sociais e, portanto, a movimentos coletivos. Nesses casos, ele é derivado de uma ideologia que distorce a realidade e é mediado por necessidades psíquicas, especialmente a de projetar nos outros aquilo que o preconceituoso não consegue suportar em si mesmo. Esses alvos podem ser mais claramente definidos ou não, mas ainda estão ligados a essas necessidades psíquicas.

Por outro lado, existem alvos de preconceito que não estão necessariamente relacionados a movimentos coletivos, embora grupos possam se formar para se defender do que é culturalmente desvalorizado, como é o caso de pessoas obesas, usuárias de óculos, albinas, entre outros. Nesses casos, a justificativa para a discriminação é menos elaborada, pois está mais diretamente ligada a padrões culturais genéricos. Esses alvos ainda são especificados e representam projeções das necessidades psíquicas dos preconceituosos sobre eles. Eles podem ser desprezados, desconsiderados ou ignorados, sem que haja uma perseguição contínua pelos mesmos agressores, o que caracterizaria o *bullying*.

O indivíduo idealizado pela nossa cultura é aquele que não possui preconceitos, pois é capaz de perceber e ter experiências com todos os indivíduos, reconhecendo que cada um pertence a grupos distintos sem que isso comprometa sua singularidade. No entanto, sabemos que a realidade é mais complexa e muitas vezes as pessoas desenvolvem preconceitos em relação a minorias perseguidas em movimentos sociais, como o racismo e o antissemitismo.

Esses preconceitos indicam que esses indivíduos não são tão diferenciados quanto os não preconceituosos, mas também não estão no extremo oposto, estabelecendo preconceitos menos delimitados que se voltam a alvos caracterizados



pelo que é diretamente associado com fragilidade e/ou falta de autocontrole. Por exemplo, pessoas gordas, fisicamente frágeis ou malcheirosas não constituem minorias como os alvos do racismo ou antissemitismo, e, portanto, não possuem estereótipos tão fortemente desenvolvidos e difundidos pela cultura que justificariam mais facilmente a perseguição desses alvos, mesmo que de forma irracional (Crochík, 2016).

Em síntese, quanto mais a sociedade se diferencia por meio de grupos, mais elaborada é também a justificativa para perseguição de indivíduos que pertençam a minorias discriminadas; quanto mais se torna homogênea, mediada pela mesma racionalidade, menos diferenciada é essa justificativa para a violência e menos desenvolvidos são o preconceito e aqueles que o desenvolvem; esses últimos, como ressaltado antes, podem ter uma identificação negada com os alvos, o que permite sua especificação ou podem negar qualquer identificação com todos os indivíduos, e nesse caso, os alvos do preconceito não são bem delineados. Pode ser estranho falar em maior ou menor diferenciação individual, quando se trata do preconceito, mas isso indica uma sociedade que nos leva a desenvolvê-lo, quando isso não seria necessário (Crochík, 2016, p. 38).

Já o *bullying* é comumente entendido como um comportamento de intimidação ou provocação, realizado por um indivíduo ou grupo mais forte ou mais esperto, de forma constante e por um período determinado, contra pessoas que não conseguem reagir a essa hostilidade. Nesse contexto, existem diferentes papéis desempenhados pelos envolvidos, como o autor da agressão, o apoiador, o observador e o alvo da agressão, sendo que algumas vezes o próprio alvo pode se tornar agressor (Crochík, 2016).

Todos esses papéis discriminados no bullying não são distintos dos que se encontram nos regimes totalitários: há os que agredem sem motivos, os que os apoiam, os que observam e têm medo e os agredidos. Sem pretender reduzir esses regimes totalitários ao bullying, esse, ao que parece, tem forte relação com aqueles regimes (Crochík, 2016, p. 40).

Diante disso, o autor afirma que o *bullying* representa uma forma mais direta e grosseira de dominação do que aquela encontrada no preconceito, pois a necessidade de dominação imediata e o desejo de destruição do alvo são manifestos de maneira mais direta e evidente. Ao compararmos o *bullying* com o preconceito, é importante ressaltar que o último é concebido como tendo alvos e justificativas mais bem



delimitadas. Enquanto o preconceito muitas vezes se baseia em estereótipos e justificativas mais elaboradas, o *bullying* é caracterizado pela agressão direta e muitas vezes sem motivo aparente, além da necessidade de exercer poder sobre o outro.

Cabe ressaltar que o racismo vai além do preconceito em termos de suas características fundamentais. Enquanto o preconceito se refere a uma predisposição negativa em relação a um grupo sem necessariamente implicar na ideia de diferença natural entre os grupos, o racismo se baseia na crença na existência de diferenças naturais e essenciais entre grupos humanos. Embora os conceitos estejam relacionados, o racismo se distingue do preconceito racial e da discriminação racial por apresentar nuances que impactam a compreensão e a abordagem desses fenômenos sociais.

Segundo Almeida (2019), o preconceito racial consiste em julgamentos preconcebidos, geralmente negativos, baseados em estereótipos sobre indivíduos de um grupo racial específico. Esses estereótipos são simplificações que não consideram a individualidade dos membros do grupo. Por exemplo, considerar negros violentos e judeus avarentos são formas de preconceito racial. Esses juízos podem ou não resultar em práticas discriminatórias, refletindo uma visão distorcida dos indivíduos com base em sua “raça”.

Por sua vez, a discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados, utilizando-se do poder para efetivar essa diferenciação. Ela pode ser direta, como proibir a entrada de pessoas de determinada raça em um país, ou indireta, quando normas ou práticas aparentemente neutras resultam em impactos desiguais sobre diferentes grupos. A discriminação direta é explícita e requer a intenção de discriminar, enquanto a indireta pode ocorrer sem essa intenção explícita, mas ainda assim causando desvantagens para grupos minoritários (Almeida, 2019).

As consequências da discriminação ao longo do tempo incluem a estratificação social, um fenômeno intergeracional que afeta o percurso de vida dos membros de um grupo social, influenciando suas chances de ascensão social, reconhecimento e sustento material. Nesse contexto, políticas de ação afirmativa buscam corrigir



desvantagens causadas pela discriminação negativa, atribuindo tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados para promover a equidade social.

Para Almeida (2019) o racismo é parte integrante e constitutiva da estrutura social, e não um fenômeno isolado ou excepcional. Isso implica entender que ele é um elemento intrínseco às relações sociais, políticas, econômicas e jurídicas de uma sociedade. Dessa forma, o racismo estrutural não se restringe à atitude de pessoas individualmente racistas, mas está presente nas instituições e práticas sociais de forma sistêmica, reproduzindo-se de maneira contínua e muitas vezes invisível. Ele é mantido e perpetuado pela própria estrutura da sociedade, que cria condições para a discriminação sistemática de grupos raciais.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 22).

O racismo pode se manifestar de diversas formas, desde expressões explícitas de ódio racial até práticas mais sutis e institucionais que perpetuam a desigualdade. Essas práticas podem ocorrer em áreas como emprego, educação, habitação e justiça, resultando em oportunidades desiguais e tratamento diferenciado com base na raça. É importante frisar que o racismo está enraizado em estruturas sociais e históricas que privilegiam certos grupos em detrimento de outros.

Silva, Cruz, Mwewa e Brito (2023) afirmam parecer que estamos em um momento no qual é essencial revisitar e reavaliar a questão do racismo e sua ligação com o conceito de “raça”. Embora a ideia de “raça” como uma categoria biológica tenha sido desacreditada pela ciência, o racismo persiste como uma força estrutural que molda profundamente nossas vidas e relações sociais. Sua persistência e resiliência tornam inevitável a necessidade de voltarmos a esse debate.

O racismo, como componente que impacta diferentemente nossas experiências, força tais perspectivas a se dirigirem a uma análise crítica histórica contemporânea, apontando os limites com os quais determinadas perspectivas se mostram insatisfatórias para compreender os conflitos e demandas sociais do tempo presente (Silva; Cruz; Mwewa; Brito, 2023, p. 412).



Desse modo, o racismo não apenas reconhece as diferenças entre os grupos, mas também as naturaliza, considerando-as como inerentes e imutáveis, fundamentadas em características essenciais. Essa naturalização das diferenças é o que distingue o racismo do simples preconceito, que pode ser mais fluido e não necessariamente resulta na ideia de diferenças biológicas ou essenciais entre os grupos.

Outro dado interessante é que a alternância entre ser provocador e provocado em algumas situações específicas sugere que o padrão de comportamento violento não é necessariamente fixo para cada estudante. Alguns parecem estar envolvidos em situações nas quais são provocadores em um momento e provocados em outro, indicando uma dinâmica complexa de interações na turma. Isso sugere que as relações de poder e as dinâmicas sociais podem estar influenciando o comportamento dos estudantes, levando a um ciclo de violência em que alguns deles alternam entre serem vítimas e algozes.

É possível notar que estudantes não brancos estão mais presentes nas situações de agressão, e que a concentração de provocadores em relação aos provocados indica uma dinâmica de relação de poder, na qual alguns indivíduos assumem papéis mais dominantes enquanto outros são submetidos a papéis de submissão. Assim, segundo Fanon (1968), as relações de poder e as estruturas sociais influenciam a identidade e o comportamento individual e coletivo. No contexto escolar, a análise fanoniana pode indicar que as interações violentas entre os estudantes não são simplesmente eventos isolados, mas reflexos de relações de poder mais amplas que permeiam a sociedade.

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre explorado e o poder interpõe-



se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de “desorientadores”. Nas regiões coloniais, ao contrário, gendarme e o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e freqüentes, mantêm contacto com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de napalm, a não se mexer. Vê-se que intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifesta-as com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado (Fanon, 1968, p. 28).

Nesse trecho, o autor descreve a divisão entre colonizador e colonizado, destacando a presença constante e direta do policial e do soldado como representantes institucionais do colonizador nas colônias. Ele contrasta essa dinâmica com a forma como o poder é exercido nas sociedades capitalistas, em que a opressão é muitas vezes mais sutil e ocorre por meio de instituições como o ensino, a religião e a moralidade, que criam uma atmosfera de submissão e inibição. Ao articular isso com o contexto escolar descrito anteriormente, podemos ver como as relações de poder e violência na escola refletem dinâmicas semelhantes.

Assim como na colonização, onde o policial e o soldado representam o poder opressivo do colonizador, na escola, os estudantes podem ser vistos como colonizados pelos professores e autoridades escolares, que exercem controle e poder sobre eles. Essas figuras de autoridade, assim como os policiais e soldados, mantêm o contato direto com os estudantes e, por meio de suas intervenções diretas, impõem ordem e disciplina, muitas vezes de forma violenta.

A ideia de que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência e expõe os sinais do domínio com a boa consciência das forças da ordem também pode ser relacionada ao ambiente escolar, onde a autoridade dos professores e diretores muitas vezes se baseia na imposição de regras e punições, sem questionamento ou contestação. A alternância entre ser provocador e provocado pode ser vista, então, como parte de uma dinâmica na qual os estudantes estão constantemente negociando poder e *status* dentro do grupo. Alguns estudantes podem se tornar agressores em um contexto específico para afirmar seu poder ou *status*, enquanto em outros momentos podem se tornar alvos de agressão, mostrando como as relações de poder são fluidas e situacionais.



Chama a atenção a presença de agressões verbais e humilhações, pois esses comportamentos podem refletir a reprodução de atitudes e valores presentes na sociedade autoritária e hierarquizada. A identificação do estudante trans de gênero masculino feita de maneira inadequada nos registros mostra como as questões de gênero e orientação sexual podem ser reforçadas mesmo no ambiente escolar (quadro 6).

Quadro 6: Registros dos cadernos de ocorrências – violência estudante trans

Estudante	Ocorrência
Gênero trans masculino, 14 anos, não branco	Abril/23 - um colega apalpou as suas pernas sem permissão (provocado); Obs.: chama a atenção que no caderno de registro deste estudante, os adultos direcionam a indicação do sexo feminino, sendo que desde o início do ano ele se apresentou com o nome social e pediu para ser identificado como homem.

Fonte: Galindo (2023).

No quadro 6, a violência sofrida pelo estudante trans pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Em primeiro lugar, ela pode ser vista como uma manifestação direta do preconceito, que é uma característica frequentemente associada à personalidade autoritária.

Essa violência não se limita ao ato físico em si, ela abrange a negação da identidade de gênero do estudante trans, que, ao ser tratado dessa forma, é confrontado com uma negação de sua identidade e uma imposição de papéis de gênero tradicionais, que reforçam estereótipos prejudiciais e limitantes. Indivíduos com tendências autoritárias podem ser mais propensos a adotar atitudes violentas ou discriminatórias contra aqueles que desafiam as normas de gênero tradicionais, como é o caso de pessoas transgênero. Neste sentido, pode-se dizer, retomando a dimensão da personalidade autoritária, que a rigidez e a ignorância em relação à diversidade de identidade de gênero podem levar a comportamentos agressivos ou de exclusão.

Além disso, a recusa dos adultos em aceitar e respeitar a identidade de gênero do estudante trans também pode ser interpretada como uma manifestação de autoritarismo. A imposição de uma identidade de gênero que não corresponde à sua



autoidentificação reflete uma postura autoritária que busca impor normas e valores pré-estabelecidos, ignorando a diversidade e a autonomia individual.

Em termos psicológicos, esse tipo de violência pode causar danos significativos à sua autoestima, identidade e bem-estar emocional, especialmente em um contexto escolar, onde a aceitação e a inclusão são fundamentais para o desenvolvimento saudável dos estudantes. Esse dado aponta para a resistência, o preconceito ou a falta de compreensão das identidades de gênero não normativas.

Há padrões de agressão que podem estar relacionados a fatores sociais e culturais que influenciam a dinâmica das turmas. Diferentes experiências e contextos sociais e culturais podem contribuir para as formas específicas de agressão observadas. A diminuição da pessoa por meio da comparação com um animal é uma forma de violência simbólica que reflete e reforça relações de poder e hierarquia social. Ao comparar um colega a um “sapo”, “macaco” ou “lagartixa”, seres considerados inferiores, o agressor está essencialmente negando a dignidade e a humanidade dessa pessoa, reduzindo-a a um objeto ou a uma categoria inferior.

Para Fanon (1968), essa desumanização é um mecanismo psicológico poderoso que serve para justificar a opressão e a exploração do colonizado. Ao retratar o colonizado como menos humano, o colonizador pode justificar suas ações violentas e injustas, pois o colonizado é visto como um ser inferior e, portanto, menos merecedor de deferência e consideração.

Assim, as expressões racistas no ambiente escolar não são apenas palavras ofensivas, mas refletem uma estrutura de poder desigual e uma ideologia racista que permeia a sociedade. O comportamento e a reação das vítimas de racismo, recorrendo à violência, são como uma forma de autodefesa ou resistência, que pode ser analisada à luz das obras de Frantz Fanon e Walter Benjamin.

Fanon (1968), em seus escritos sobre a psicologia da colonização e a luta pela libertação, destaca como a violência pode ser uma resposta natural à opressão, pois a violência do colonizado é uma forma de afirmar sua humanidade e resistir à desumanização imposta pelo colonizador. Nesse sentido, quando vítimas de racismo reagem com violência, isso pode ser visto como uma tentativa de afirmar sua dignidade e resistir à negação de sua humanidade.



Walter Benjamin (2011), por sua vez, discute a noção de “violência divina”, que é a ideia de que a violência pode ser usada como um meio de interromper o *continuum* histórico da opressão e abrir espaço para uma nova ordem e, nesse sentido, a violência das vítimas de racismo pode ser vista como uma tentativa de interromper o ciclo de opressão.

Outros processos de violência podem ser identificados nas ocorrências investigadas. Entre eles se sobressai o caso de uma menina branca que apresentou diferentes manifestações violentas – relembramos a situação que fez com que o percurso desta tese se alterasse: provocou um colega não branco e beliscou seus mamilos. Ele, imediatamente, revidou da mesma forma.

Quadro 7: Registros dos cadernos de ocorrências – violência “racial” agressora

Estudante	Ocorrência
Gênero feminino, 15 anos, branca	Março/23 - provocou uma colega com insultos na fila do lanche (provocadora); Junho/23 - xingou um colega (provocadora); - discutiu verbalmente com uma colega (provocadora e provocada); Junho/23 - Xingou uma colega de “ puta ” (provocadora); Agosto/23 - chamou uma colega de “ macaca ” (provocadora); - chamou um colega de “ viado ” (provocadora); Agosto/23 - beliscou os mamilos de um colega na sala (provocadora) e recebeu beliscões nos mamilos de um colega (provocada).

Fonte: Galindo (2023).

No quadro acima, ao observarmos os registros de ocorrências dessa estudante, identificamos que os insultos e ataques aos colegas ocorreram de várias formas. Percebe-se que a análise do perfil da estudante, com base nos dados fornecidos, revela um comportamento agressivo e discriminatório, especialmente em relação ao racismo e à homofobia. Suas atitudes, que incluem insultos, xingamentos, uso de termos pejorativos e agressões físicas, refletem uma formação subjetiva permeada por valores preconceituosos e racistas.

Chamar uma colega de “macaca” exemplifica essa dinâmica, em que a agressão verbal é empregada para reforçar a ideia de uma superioridade racial. Chama a atenção a recorrência dos ataques da estudante, que, ao analisarmos à luz



da teoria da personalidade autoritária, revela uma complexidade psicológica preocupante. A personalidade autoritária, conforme estruturada por Adorno e outros pesquisadores, como já discutido anteriormente, se manifesta nessa complexidade de animalizar o *Outro* reduzindo-o à pura natureza e, portanto, aniquilável.

No caso específico da estudante, ao xingar um colega com termos homofóbicos, podemos identificar traços dessa personalidade, que se manifestam como uma dificuldade em lidar com a diversidade e uma tendência à agressão como forma de afirmar seu poder. Quando verificado o registro do colega agredido com o beliscão nos mamilos percebeu-se a ausência de registros do respectivo estudante até esse fato (quadro 8).

Quadro 8: Registros dos cadernos de ocorrências – violência “racial” vítima

Estudante	Ocorrência
Gênero masculino, 14 anos, não branco	Agosto/23 - recebeu beliscões nos mamilos por parte de uma colega (provocado) e beliscou os mamilos de uma colega (provocador).

Fonte: Galindo (2023).

A análise do caso desse estudante registrado acima, à luz das ideias de Frantz Fanon, nos leva a considerar a complexidade das dinâmicas de poder e violência presentes no contexto escolar. Ao receber a agressão, ele pode ter reagido de forma semelhante à descrição do autor sobre a internalização dos padrões de opressão e subjugação.

Sua falta de reação inicial pode indicar uma aceitação passiva da violência, sugerindo que ele esteja internalizando a ideia de inferioridade ou a normalização da violência em seu ambiente. No entanto, ao retaliar e beliscar de volta, ele rompe com esse padrão de submissão, buscando afirmar sua dignidade e autonomia, e ao reagir ao ataque da agressão como forma de se defender, ele reproduz padrões de violência de gênero e de poder.

Nesse contexto, a análise se aprofunda ao considerar as especificidades da sociedade brasileira, em particular do estado de Mato Grosso do Sul, onde a cultura bovina tem uma presença marcante e os índices de feminicídio são alarmantes. Logo,



a agressão de beliscar os mamilos de uma menina, por mais que seja de defesa, pode ser interpretada como um reflexo dessas dinâmicas sociais e culturais mais amplas.

Primeiramente, a cultura bovina, associada à pecuária e ao agronegócio, é emblemática em Mato Grosso do Sul. Ela está historicamente ligada a uma ideia de masculinidade que valoriza a força física e a dominação, contribuindo para a perpetuação de uma visão de mundo patriarcal e hierarquizada. Nesse contexto, a violência contra a mulher pode ser vista como uma expressão dessa lógica de dominação e submissão, na qual o corpo feminino é objetificado e controlado.

Além disso, os altos índices de feminicídio no estado, que está no 4º lugar do país (Ribeiro, 2024)¹³, refletem uma realidade preocupante, em que as mulheres são frequentemente vítimas de violência de gênero. A agressão contra a estudante, ao ser interpretada como uma forma de violência contra a mulher, evidencia a existência de uma relação de poder dupla: a supremacia branca em detrimento da não branca e o patriarcado que subjuga o papel social da mulher ao do homem.

Essa reação pode ser vista como uma forma de resistência à opressão, mesmo que de maneira individual e pontual. Ela demonstra que o estudante não aceita passivamente ser alvo de violência, mas busca se defender e se afirmar diante das agressões. Porém, também é importante considerar que essa reação pode ser reflexo de um ambiente escolar permeado por relações de poder desiguais e pela violência estrutural, o que pode ter influenciado a forma como o estudante lidou com a situação.

Por isso, a violência, quando usada como um mecanismo de defesa por vítimas de racismo, pode ser compreendida como uma tentativa de resgatar a própria humanidade, historicamente negada e subjugada. Essa reação muitas vezes é uma resposta a constante discriminação e desumanização enfrentados por essas pessoas. Nos documentos analisados, a violência pode ser entendida como um sopro de saúde mental para a vítima de racismo, uma vez que em um ambiente onde sua humanidade é constantemente desrespeitada, esse comportamento pode ser uma forma de resistir à tentativa de ser reduzido a um objeto ou inferiorizado.

¹³ Primeira página: <https://primeirapagina.com.br/internet/dia-da-mulher-ms-e-o-4-estado-com-mais-femicidio-saiba-como-se-proteger/>



Ainda assim, a violência, embora compreensível em um ambiente de opressão, não é a única forma de resistência e pode ter consequências negativas tanto para o agressor quanto para a vítima, pois seu movimento é dialético, ou seja, se movimenta e transforma a história. Novamente reafirmamos que isso não significa negar as consequências severas que a violência pode trazer, mas reconhecer que em uma sociedade estruturalmente desigual, muitas vezes ela é a única forma possível de resistência e sobrevivência.

Como já discutido em capítulos anteriores, Adorno e Horkheimer, em sua obra “Dialética do Esclarecimento” (1985), explicam como a racionalidade instrumental da sociedade moderna pode levar à desumanização e à dominação. Nesse contexto, a violência pode ser vista como uma resposta a essa instrumentalização e à opressão, uma tentativa de romper com a lógica dominante e buscar novas possibilidades de existência e liberdade.

Há também a presença de comportamentos sexuais inadequados, como tentativas de beijos forçados e toques não consensuais, conforme se observa no quadro 9.

Quadro 9: Registros dos cadernos de ocorrências – violência sexual

Estudante	Ocorrência
Gênero feminino, 15 anos, não branca	Maio/23 - perseguiu e excluiu uma colega da roda de amizade (provocadora); Junho/23 - uma colega tentou beijá-la à força (provocada).
Gênero feminino, 16 anos, não branca	Março/23 - sofreu fofocas de uma colega; (provocada) Maio/23 - mordeu um colega; (provocadora) Junho/23 - uma colega a mordeu, passou a mão nos seus seios e tentou beijá-la à força ; (provocada) - se envolveu em uma agressão verbal com duas colegas. (provocada e provocadora).
Gênero feminino, 15 anos, não branca	Abril/23 - confrontou a professora, com agressão verbal; (provocadora) Maio/23 - envolvimento em fofoca; (provocada e provocadora) Junho/23 - uma colega passou a mão e apalpou seus seios por debaixo da blusa . (provocada)

Fonte: Galindo (2023).



A tentativa de beijos forçados, toques não consensuais e exclusão de colegas da roda de amizade demonstram uma busca por poder e controle, características típicas da personalidade autoritária. Essa personalidade, marcada por uma rigidez mental e uma propensão à violência, manifesta-se também em comportamentos provocadores, como agressão verbal e fofocas, que buscam afirmar uma posição de superioridade e dominância sobre os outros. Essas atitudes revelam uma dificuldade em lidar com a diversidade e uma tendência à agressão como forma de afirmar o próprio poder.

Além disso, os comportamentos de tentativas de beijos forçados e toques não consensuais representam formas de violência simbólica, em que o corpo das vítimas é utilizado como meio de subjugação e controle. Essas ações refletem uma estrutura social hierárquica e patriarcal, na qual o corpo das mulheres é frequentemente objetificado e desrespeitado. Chama a atenção as vítimas serem não brancas e não estar registrado quem as atacou, sendo possível verificar que se trata de uma agressora apenas pelo emprego do artigo feminino “uma”, em: “uma colega”, e que ela não pertence à turma do nono ano, pois não houve uma identificação nos cadernos analisados, o que pode indicar uma dinâmica complexa das tensões sociais na escola.

A possibilidade de a agressora ser da turma do ensino médio aponta para uma relação de poder entre os diferentes níveis de ensino. Nesse cenário, as meninas que foram vítimas podem se sentir mais vulneráveis e menos capazes de se defender ou de buscar ajuda, devido ao medo de represálias ou de não serem levadas a sério pelas autoridades escolares e familiares.

Essa situação confirma a existência de uma hierarquia social na escola, na qual os estudantes mais velhos ou de séries superiores podem exercer um certo domínio sobre os mais novos. Tal domínio pode se manifestar de diversas formas, incluindo atitudes de superioridade, intimidação e violência, como nos casos dos comportamentos sexuais inadequados relatados.

A exclusão social, fofocas e intrigas também são comportamentos recorrentes, contribuindo para um ambiente emocionalmente hostil. A presença marcante de violência verbal e psicológica, expressa por meio de agressões verbais, insultos,



apelidos maldosos e provocações que são trocadas entre os estudantes, também aparecem como recorrentes, e sem uma causa definida ou justificativa palpável.

Por isso, corroboramos que se a constituição psíquica é formada a partir das condições objetivas da sociedade, e se essa sociedade a impede de se formar de maneira autônoma, pois a cultura acaba se tornando mera mercadoria a ser consumida,

a subjetividade não se desenvolve mais a partir da interiorização da cultura como outrora, porque a experiência, no limite, foi suprimida. A existência de um eu presente em cada reflexão que permite a continuidade; e, portanto, a história individual é substituída pela mudança contínua do indivíduo que deve se adaptar a cada nova situação, abandonando o que sabia anteriormente. (Crochík, 2011, p. 18).

Essas expressões de violências podem causar danos emocionais significativos, criando um ambiente de tensão e conflito. Outro padrão evidente é a ocorrência de *bullying* e *cyberbullying*, registrados nos cadernos como atitudes de violência às quais os estudantes alegaram “brincadeira”. Percebe-se que alguns estudantes se engajam em práticas que visam humilhar ou menosprezar seus colegas. O que chama a atenção é que apenas alguns relatos foram identificados como *bullying*, porém sem a descrição dos atos violentos que caracterizaram *bullying*.

Conforme mostra o quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Registros dos cadernos de ocorrências – violência manifesta como *bullying*

Estudante	Ocorrência
Gênero masculino, 15 anos, branco	Abril/23 - ficou nervoso e socou a parede com o pé; (autoprovocador) Maio/23 - agrediu verbalmente uma funcionária da escola; (provocador) - agrediu verbalmente duas funcionárias da escola; teve comportamentos que assemelham a bullying (constrangimento, fofocas, perseguição), de uma colega; (provocador) Junho/23 - rasgou o trabalho de um colega; (provocador) Agosto/23 - desacatou as orientações do professor; - ameaçou uma colega em sala, com xingamentos, e ameaça a agressão física (provocador).
Gênero masculino, 15 anos, branco	Abril/23 - fez bullying com uma colega (brincadeiras ofensivas) (provocador).

Fonte: Galindo (2023).



Os registros de *bullying* apresentados revelam diversas situações de violência que ocorreram em diferentes meses do ano. No primeiro caso, um estudante do gênero masculino, de 15 anos, branco demonstrou comportamentos agressivos e provocadores ao socar a parede com o pé, agredir verbalmente funcionárias da escola, rasgar o trabalho de um colega e desacatar as orientações do professor. Eles indicam uma tendência para a provocação às regras e às pessoas ao seu redor. Além disso, ele também teve comportamentos que se assemelham ao *bullying*, como constrangimento, fofocas e perseguição a uma colega, evidenciando uma postura agressiva e intimidatória.

No segundo caso, outro estudante da mesma identidade de gênero e idade também demonstrou comportamentos provocativos ao fazer *bullying* com uma colega, utilizando brincadeiras ofensivas. Essas atitudes revelam uma falta de empatia pelos sentimentos e pela integridade das outras pessoas, caracterizando um comportamento agressivo. É importante mencionar que o *bullying* também engloba comportamentos verbais e psicológicos que visam intimidar, constranger ou humilhar o outro.

Cabe aqui apontar que os registros nos cadernos indicam uma expressão nua e crua da pulsão de morte e da destruição, gratuita, sem muita intencionalidade, visto que ocorreram ataques diretos e indiretos aos seus iguais.

Concordamos que categorizar fenômenos de violência, como o *bullying*, a misoginia, o racismo, a LGBTQIAP+fobia e o fascismo, é fundamental para compreendê-los e combatê-los de forma eficaz, assim como no desenvolvimento sistemático e pragmático das câmaras de gás. Portanto, não se trata apenas de negar sua existência ou eficiência técnica, mas sim de analisar como estão sendo utilizados.

Essas violências se manifestam de forma variada em diferentes contextos ao redor do mundo. No continente africano por exemplo, vemos a persistência de conflitos étnicos e políticos que resultam em violência generalizada, incluindo massacres, estupros e mutilações. Nos períodos de colonização, os povos africanos foram submetidos a formas extremas de opressão e desumanização, como a



escravização e o *apartheid*, que deixaram marcas profundas na sociedade e nas relações entre os povos.

Na Alemanha Nazista, os judeus foram alvo de uma das maiores tragédias da história moderna, com milhões de pessoas sendo exterminadas em campos de concentração, como ocorreu em Auschwitz. Esse genocídio foi resultado de uma ideologia racista e xenófoba, que buscava eliminar grupos considerados inferiores pela suposta superioridade da raça ariana.

Na América Latina, e mais especificamente no Brasil, os povos indígenas foram vítimas de violência desde os primeiros contatos com os colonizadores europeus. A colonização resultou em massacres, epidemias e processos de assimilação forçada, que dizimaram populações inteiras e continuam a afetar esses povos até hoje, com a invasão de terras e a destruição de seus modos de vida tradicionais.

Essas formas de violência não são eventos isolados, mas sim sintomas de uma cultura de violência enraizada em estruturas de poder desiguais e em uma mentalidade que valoriza a dominação e a exploração. Os registros dessas violências contidos nos cadernos da escola nos mostram que os jovens estão sendo formados em um contexto que naturaliza a destruição e a autodestruição, como vemos nas atitudes de automutilação (quadro 11).

Quadro 11: Registro de automutilação

Estudante	Ocorrência
Gênero feminino, 15 anos, branca	Março/23 - agressão verbal com os colegas e professores (provocadora); - automutilação nos braços (autoagressão); - insultou a colega (provocadora); Abril/23 - automutilação no abdômen (autoagressão); - desacatou e desobedeceu uma professora (provocadora); Maio/23 - recebeu xingamentos por parte de um colega (provocada); Junho/23 - se envolveu em brigas com colegas (provocada e provocadora).

Fonte: Galindo (2023).



Em uma sociedade sem perspectiva de um futuro digno, viver torna-se uma luta constante e a frase clichê de que as crianças e jovens são o futuro da nação parece vazia. Afinal, que futuro podemos esperar se eles estão se destruindo ainda jovens?

As expressões que observamos hoje ecoam os horrores do passado, como os ataques aos judeus em Auschwitz e a exploração e escravização de povos inteiros. É urgente repensar essas estruturas de poder e buscar formas de construir um outro modelo de sociedade. Utopia? Talvez, se não conseguirmos vislumbrar uma mudança, o horror continuará a assombrar-nos ou podemos nos encaminhar para a destruição da raça humana com o simples apertar de um botão, atrás de uma mesa fria e burocrática.

O ato de soltar uma bomba atômica parece ser o ápice da desumanização e da brutalidade que a nossa sociedade é capaz de alcançar. Esse cenário nos leva a refletir sobre os limites da nossa humanidade e sobre o que significa verdadeiramente ser humano. A capacidade de destruição que possuímos contrasta com a nossa capacidade de compaixão, empatia e solidariedade.

Nesse sentido, é urgente repensarmos nossas ações e prioridades, buscando construir um mundo justo e pacífico, onde a vida e a dignidade de cada ser humano sejam respeitadas. No ambiente escolar, a promoção de uma formação antirracista e a desconstrução da ideia de uma estrutura de superiores e inferiores, melhores e piores, podem ser alternativas fundamentais para uma formação psíquica mais humanizada.

A influência da cultura de conformismo, como discutida por Theodor Adorno, pode levar a comportamentos provocativos por parte de estudantes que buscam afirmar seu poder e superioridade. No entanto, esse mesmo ambiente de conformismo pode criar tensões e ansiedades, levando-os também a serem provocados, especialmente por aqueles que se sentem marginalizados ou oprimidos.

Por outro lado, pensando com Fanon (2008), a dualidade de papéis de provocador e provocado entre estudantes brancos pode ser atribuída à complexidade do racismo internalizado, pois nas ocorrências registradas, os indivíduos não brancos frequentemente internalizam estereótipos racistas, o que pode resultar em atitudes agressivas como uma tentativa de subverter esses estereótipos. Portanto, estudantes



brancos que se envolvem como provocadores podem estar reagindo a um sistema que os ensina a ocupar o lugar de dominância, enquanto aqueles que são provocados podem sentir-se ameaçados pela subversão de seu *status*.

Já no caso dos estudantes não brancos, a dualidade de papéis também reflete a complexidade das influências sociais e individuais. A análise sob o prisma de Adorno (2019) aponta para a busca por poder e afirmação por parte dos estudantes não brancos que atuam como provocadores. Essa busca pode ser uma resposta à estrutura de poder dominante que os marginaliza, levando-os a tentar reverter essa situação por meio de comportamentos provocativos na permanente tentativa de manifestar uma pseudosuperioridade sobre o outro, conforme mostra o quadro 12 abaixo.

Quadro 12: Dualidade de papéis: provocador(a) e provocado(a)

Estudante	Ocorrência
Gênero masculino, 15 anos, não branco	Maio/23 - humilhou e espalhou boatos maldosos sobre uma colega de sala (provocador). Junho/23 - Pegaram o seu celular escondido e, após a denúncia, o celular apareceu embaixo de uma carteira (provocado).
Gênero feminino, 14 anos, não branca	Maio/23 - fez fofocas de uma colega (provocadora); Julho - recebeu um chute nas partes íntimas de uma colega (provocada).
Gênero trans feminino., 16 anos, não branca	Março/23 - se envolveu em briga (provocadora); Junho/23 - se sentiu constrangida por seu nome ter sido envolvido em fofoca (provocada); Junho/23 - empurrou e mordeu uma colega. (provocadora)
Gênero feminino, 14 anos, não branca	Maio/23 - se envolveu em agressão verbal com uma colega (provocadora); Agosto/23 - passou por uma situação de constrangimento por parte de um colega. (provocada)

Fonte: Galindo (2023).

Ao mesmo tempo, esses estudantes podem ser provocados pelos que detêm mais “privilégios”, criando um ciclo de dinâmicas conflituosas, pois é relevante ao analisar estudantes não brancos que alternam entre os papéis de provocador e provocado. A luta contra a opressão “racial” muitas vezes é internalizada, levando a atitudes agressivas em uma tentativa de desafiar os estereótipos negativos. Esses estudantes podem ser provocados pelos colegas brancos que perpetuam tais estereótipos, reforçando a luta constante pela afirmação da identidade.



Chama a atenção que nas ocorrências registradas nos cadernos das turmas não há nenhum registro da gestão escolar falando sobre as atitudes tomadas pela instituição. Enquanto há registros da responsabilização dos estudantes por suas ações, tanto das vítimas quanto dos agressores. Esse padrão de violência horizontalizada, entre estudantes, é evidenciado pelos poucos registros que apresentaram desacato do estudante contra o professor ou funcionário, porém nunca ao contrário. Isso nos leva a questionar se a violência sofrida pelo estudante por um professor ou funcionário da escola não ocorre ou se não há registro da ocorrência.

A análise dos cadernos de ocorrências das turmas do nono ano revelou uma contradição entre o modelo proposto pela escola em seu projeto político pedagógico e a realidade vivenciada no ambiente escolar. O projeto pedagógico da escola, que se propõe a oferecer uma educação para além da mera avaliação técnica e pragmática, tem o objetivo de estimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

Entretanto, essa proposta teórica não parece se materializar no cotidiano escolar, uma vez que as relações interpessoais são marcadas por tensões e conflitos sociais. Essa discrepância levanta questionamentos sobre a (pseudo)democracia da gestão. Se o modelo escolar de autoria prevê a participação ativa dos estudantes na construção de sua formação, seria de se esperar que as expressões de violências nas relações interpessoais fossem menores. Mas as expressões de violências presentes nos registros sugerem uma dinâmica social violenta e hierárquica, que não condiz com os princípios de uma educação crítica e emancipatória.

Essa situação pode ser compreendida à luz do pensamento adorniano sobre a pseudocultura. Adorno argumenta que a cultura contemporânea está marcada por uma cisão entre sujeito e objeto, na qual a cultura é valorizada como um fim em si, desligada da necessidade de transformação social. Essa pseudocultura reproduz a sociedade imediatamente, sem questionar as estruturas de poder e as necessidades humanas reais.

Nesse contexto, a vida desencantada, marcada pela falta de questionamento e reflexão crítica, leva à reprodução de relações hierárquicas e autoritárias, tanto na sociedade como na escola. O indivíduo, ao ser tratado como objeto morto, perde sua



subjetividade e sua capacidade de se desenvolver plenamente, o que leva a uma cultura escolar na qual as pessoas são vistas como meros objetos, descartáveis e passíveis de serem manipuladas em prol da competição e da reprodução de estruturas de poder injustas.

Assim, como afirma Crochík (2011, p. 123),

os desejos de competição, o sadismo e o masoquismo são propícios a uma sociedade hierárquica que substitui os indivíduos segundo as suas necessidades. O masoquismo está presente na felicidade de se estar submetendo a um sistema social opressivo das qualidades individuais; e o sadismo, na exigência que os outros façam o mesmo. A eliminação do adversário, que é tornado inimigo, é permeada pela crueldade, presente no sadismo e no masoquismo e na sensação de se supor superior aos outros.

A análise dos ataques diretos e indiretos aos colegas e profissionais, evidenciados nos registros das ocorrências, revela uma dinâmica social na qual todos são potenciais inimigos a serem eliminados consciente ou inconscientemente, com base em suas características físicas, cor, identidade de gênero ou orientação sexual. Nessa sociedade, o simples ato de existir coloca um alvo na cabeça de cada indivíduo, sujeito a ser atacado ou discriminado.

O racismo, em particular, assume um papel significativo nesse contexto, pois eleva o potencial de crueldade ao subjugar o negro, o indígena ou o asiático pela sua cor, historicamente classificados como “raças” inferiores. Em um sistema capitalista cruel, esses grupos não apenas são tratados como objetos estereotipados, mas também são manipulados até o esvaziamento psíquico, perdendo sua individualidade e dignidade.

Diante disso, a dinâmica de competição, o sadismo e o masoquismo presentes nessa sociedade hierárquica contribuem para a substituição dos indivíduos, de acordo com as necessidades do sistema. O masoquismo se manifesta na aceitação e até mesmo na felicidade em se submeter a um sistema social opressivo, que desconsidera as qualidades individuais em favor da conformidade. Por outro lado, o sadismo se expressa na exigência de que os outros também se submetam a esse sistema, reforçando a hierarquia e a submissão. Essa dinâmica cruel e desumana



revela tanto a existência de relações de poder e dominação quanto a maneira como essas relações são internalizadas e reproduzidas no cotidiano escolar.

A partir da reflexão sobre a dinâmica escolar e as relações de poder presentes, é possível questionar qual é o real interesse da escola na formação dos estudantes. Será que a instituição busca verdadeiramente formar indivíduos autônomos, capazes de resistir ao conformismo e à manipulação, ou há uma tendência em constituir uma personalidade autoritária, que reproduza as estruturas de poder existentes?

Os que formam os indivíduos para a adaptação à sociedade existente procuram fortalecer a dureza, a frieza, e não se pressupõe a humanidade: a sensibilidade para a percepção e combate ao sofrimento para a identificação. [...] mas uma educação, digna desse nome, deveria considerar a contradição presente na formação técnica (Crochík, 2011, pp. 123-124).

É fundamental romper com esse ciclo que reproduz a hierarquia e a submissão, garantindo que os estudantes saiam verdadeiramente humanizados, e não apenas como robôs tecnológicos com conteúdos decorados para se tornarem mais um número métrico de aprovados em avaliações externas, cujo sucesso parece depender mais da sorte do que do verdadeiro aprendizado.

Certamente, é fundamental não apenas responsabilizar os indivíduos pelos atos violentos, mas também refletir sobre o papel da escola enquanto instituição e sua relação com a dinâmica da sociedade. A escola não deve se limitar a lidar com as consequências das violências ocorridas em seu ambiente, ela deve se questionar sobre as causas desses comportamentos e sobre sua própria contribuição para a reprodução de estruturas de poder e opressão.

Por isso, é necessário que ela promova um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de suas características. Isso envolve não apenas ações preventivas e de intervenção em casos de violência, mas também uma reflexão sobre os valores e as práticas pedagógicas adotadas pela instituição.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa inicialmente visava abranger estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e administrativos, mas optou-se por focar apenas nos estudantes devido a um incidente específico em uma turma do nono ano. Durante a pesquisa, os estudantes afirmaram não cometer violência, porém, após a conclusão, dois deles dessa mesma turma entraram em conflito, evidenciando uma dinâmica de tensão e violência não prevista. Esse incidente justificou o afinilamento do objeto de estudo, permitindo a realização de uma análise mais aprofundada das relações de poder, das tensões sociais e “raciais” na escola.

A proposta da tese foi que as tensões sociais e “raciais” estabelecidas na escola são um fator significativo na ocorrência e configuração da violência no ambiente escolar, e teve como objetivo investigar nos cadernos de ocorrências dos nonos anos A, B e C do ensino fundamental II, as expressões de violências no ambiente escolar a partir das tensões étnicas e “raciais” em uma escola estadual de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

De maneira mais específica, os objetivos deste estudo foram identificar os tipos de violências presentes no contexto formativo; investigar como as tensões sociais e “raciais” impactam a manifestação da violência na escola, com foco nos padrões e tendências; e verificar quais grupos sociais e “raciais” são mais vulneráveis às violências no nono ano e quais são mais propensos a perpetrá-las.

Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa. Os dados e conteúdos obtidos na pesquisa foram analisados com base na Teoria Crítica da Sociedade, utilizando os postulados de Adorno, dos estudos culturais e nas contribuições da psicanálise freudiana. No contexto da pesquisa emerge a forma como operamos com cada uma dessas dimensões teóricas e metodológicas. Essa metodologia nos permitiu ter uma compreensão abrangente e aprofundada da complexidade das relações étnicas e “raciais” na escola e sua conexão com as expressões de violências.

Na primeira seção, detalhamos os métodos usados, destacando a abordagem qualitativa baseada na Teoria Crítica da Sociedade, em teóricos culturais e nas



contribuições da psicanálise freudiana. A pesquisa foi qualitativa, envolvendo análise documental dos registros de ocorrências das turmas do nono ano.

Na segunda seção, exploramos a obra “A Personalidade Autoritária”, de Adorno *et al.* (1950), como um importante referencial metodológico e teórico. Identificamos pontos de convergência e interseção entre o antissemitismo e o racismo, destacando que ambos são expressões de formas de opressão e discriminação que afetam grupos minoritários.

Na terceira seção, discutimos as complexidades das tensões sociais e “raciais” e sua relação com a violência na sociedade, especialmente em questões étnicas e “raciais”. Ressaltamos a importância de compreender como as desigualdades sociais, econômicas e políticas envolvendo diferentes etnias frequentemente resultam em atos violentos.

Na quarta seção, focamos nas expressões de violências registradas nos cadernos de ocorrências dos alunos dos nonos anos A, B e C. Buscamos expor e compreender suas raízes e significados mais profundos, visando lançar luz sobre as causas e contextos que permeiam a violência no ambiente escolar. Nossa hipótese inicial foi que a compreensão das tensões étnicas e “raciais” é fundamental para uma análise crítica das violências no contexto educacional.

A partir desses resultados, chegamos a algumas considerações finais: as expressões de violências estão presentes em diferentes grupos sociais, com estudantes não brancos estando mais frequentemente envolvidos, o que sugere a influência de dinâmicas sociais e culturais mais amplas no ambiente escolar, considerando a necessidade de abordagens sensíveis às questões de “raça”.

As dinâmicas de poder são evidentes, com alguns estudantes assumindo papéis mais dominantes e outros sendo submetidos a papéis de submissão, esse processo ocorre dentro das tensões étnicas e “raciais”, o que reflete não apenas as relações individuais, mas também as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a marginalização com pessoas não brancas.

A violência verbal e a psicológica foram prevalentes e podem causar danos emocionais significativos, criando um ambiente escolar hostil e prejudicando a saúde mental dos estudantes. A violência de gênero também se fez presente, com



estudantes trans sendo identificados de maneira inadequada e manifestações de misoginia e discriminação racial sendo observadas.

Essa constatação enfatiza a importância de promover a equidade de gênero e deferência à diversidade. Os comportamentos violentos muitas vezes reproduzem atitudes e valores vigentes na sociedade, como o autoritarismo, o racismo e a misoginia, o que acentua a necessidade de promover uma educação antirracista na educação básica e não ficar apenas na transversalidade.

Nossa análise das expressões de violências nessa escola em específico expõe a realidade existente, mas também busca fomentar uma reflexão sobre suas causas. A promoção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes requer, além da contenção dos episódios violentos, a promoção de valores e práticas que contribuam para uma educação saudável, resiliente e crítica.

Sobre a Personalidade Autoritária de Adorno (2019) identificamos uma relação significativa com as expressões de violências no ambiente escolar, especialmente no contexto das dinâmicas de poder e das relações interpessoais analisadas. A Personalidade Autoritária, caracterizada como um tipo sociológico de homem, demonstra uma tendência à submissão à autoridade, à agressão em relação a pessoas consideradas fora do grupo social aceitável e uma rigidez nas atitudes e crenças. Esses traços podem contribuir para comportamentos de violência, como o *bullying*, a discriminação e a exclusão, que são observados nas expressões de violências registradas nas turmas.

Ao considerarmos os dados obtidos com a pesquisa de Adorno (2019), podemos perceber que os comportamentos agressivos e as atitudes de dominação presentes nas dinâmicas de violência no ambiente escolar podem estar relacionados a uma estrutura de pensamento autoritária, que busca manter a ordem e a hierarquia social de forma rígida e muitas vezes prejudicial.

Voltando para a nossa hipótese de que as relações étnicas e “raciais” estabelecidas na escola são um fator significativo na ocorrência e configuração da violência no ambiente escolar, de forma qualitativa ela tensiona com os dados analisados. Na análise dos registros de ocorrências houve uma relação entre a “raça”



dos estudantes e a manifestação de diferentes formas de violência. Alguns pontos que corroboram essa hipótese são os dados, que mostraram uma diferença na distribuição “racial” entre os jovens envolvidos em comportamentos violentos.

A análise dos dados revelou que os estudantes não brancos são mais frequentemente provocadores do que os estudantes brancos em algumas turmas. Isso pode indicar que os estudantes não brancos estão mais sujeitos a situações de provocação, o que pode estar relacionado a dinâmicas sociais que envolvem preconceitos e estereótipos “raciais”.

Os dados também indicaram a ocorrência de violência relacionada a questões de identidade e gênero, como misoginia e discriminação “racial”. Partimos do entendimento de que a violência é estruturante de nossa sociedade e gerou filhos e filhas que se expressam e se manifestam de diversas formas (racismo, xenofobia, LGBTQIAP+fobia, machismo, entre outras).

A violência serve como uma resposta às condições de opressão e colonização (Fanon, 2008). Nessa perspectiva, as vítimas podem se tornar agentes da violência como forma de resistência e afirmação de sua humanidade, conforme identificamos nos dados obtidos. Assim, ela se torna um instrumento de poder e controle, especialmente em contextos coloniais e pós-coloniais, onde os corpos são “racializados” e sujeitos a diferentes formas de violência.

Arriscamos afirmar que a violência pode ser entendida de um modo ambivalente desde o ponto de vista das vítimas, pois se por um lado elas podem experimentá-la como uma opressão e ataques de diversas formas, por outro, também podem encontrar nela uma maneira de resistir, de reivindicar sua dignidade e de buscar justiça em face das injustiças que sofrem, o que identificamos com os participantes não brancos.

Como esta tese teve um recorte no tempo e na história, há muito o que se investigar ainda, pois a partir desta pesquisa outras lacunas e possibilidades se abrem para continuar a investigação em busca de desvelar as expressões de violências na escola.

A análise dos cadernos de ocorrências das turmas do nono ano revelou uma contradição com a terminologia e proposta da escola, que é conhecida como “Escola



das Asas”. Enquanto o nome sugere um ambiente que incentiva a liberdade, o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes, os registros de ocorrências muitas vezes revelaram situações que não vão ao encontro dessa ideia. Os registros frequentes de conflitos, violência verbal, física, psicológica, “racial” e patrimonial entre os estudantes indicam que nem sempre a escola proporciona um ambiente que estimule o florescimento pleno dos estudantes. Em vez de asas que os permitam voar, esses registros sugerem que alguns estudantes podem se sentir mais como pássaros engaiolados.

A falta de registros “positivos” nos cadernos de ocorrências, como elogios ou reconhecimento das qualidades dos estudantes, contradiz a proposta pedagógica da escola, que preconiza uma abordagem participativa, dinâmica e autoral do estudante em seu processo de ensino e aprendizado. Essa ausência aponta para uma visão unidimensional e punitiva por parte da instituição, na qual o estudante é frequentemente responsabilizado e punido por suas ações, sem que haja um esforço para compreender suas motivações ou para propor ações construtivas de intervenção.

A escola, ao registrar uma ocorrência, poderia aproveitar a oportunidade para elaborar ou indicar uma ação por parte da instituição para promover o desenvolvimento pessoal e social do estudante. No entanto, essa prática parece estar ausente nos registros analisados, o que indica uma lacuna na sua abordagem em relação à formação integral dos estudantes.

Por isso, essa lógica reproduzida nos cadernos analisados reflete a ideologia instrumental, que trata os estudantes como meros objetos a serem moldados e controlados, em vez de sujeitos ativos e autônomos em seu processo de aprendizagem. Ao não assumir sua parte de responsabilidade na formação desses sujeitos, a escola acaba reforçando dinâmicas de poder e submissão que podem prejudicar o desenvolvimento saudável e integral deles, estimulando o desenvolvimento de uma personalidade autoritária e racista, baseada na e pela violência.

Podemos refletir mais sobre o tema com o poema de Bertold Brecht (1977, p. 160) “A Exceção e a Regra”:



Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.
Tratem de achar um remédio para o abuso
Mas não se esqueçam
De que o abuso é sempre a regra.

Esse poema pode ser interpretado à luz da violência, destacando como ela se torna uma regra social. Ele nos convida a questionar e estranhar o que é considerado “normal”, inclusive a violência presente em nossa sociedade. Brecht começa o poema incentivando a estranhar o que não é estranho, sugerindo que a violência, embora possa parecer comum ou aceitável em determinados contextos, deve ser examinada com um olhar crítico. Ao questionar sua normalidade, podemos começar a desafiar sua presença contínua em nossa sociedade.

Ele também nos diz para considerar o habitual inexplicável, pois não devemos simplesmente aceitar a violência como algo natural ou inevitável. Em vez disso, devemos nos esforçar para compreender suas raízes e suas consequências. Ao tomá-la como algo inexplicável, somos encorajados a buscar respostas e ações que possam abordar e remediar essa realidade violenta. Ao nos sentirmos perplexos diante do cotidiano, Brecht nos convida a não nos acostumarmos, sinalizando que devemos estar sempre atentos e indignados com os atos violentos que ocorrem ao nosso redor.

A perplexidade nos lembra da necessidade de uma consciência constante da violência para que ela não se torne normalizada ou ignorada. Quem sabe um dia, assim como no poema de Brecht, encontremos um remédio para o abuso. Isso ecoa na necessidade identificada na pesquisa de combater e repudiar a violência escolar, o que significa que ela não pode ser tolerada e que devemos trabalhar para combatê-la cotidianamente.

No entanto, nunca devemos esquecer de que o abuso é sempre a regra e que as expressões de violências não são apenas um incidente isolado, mas uma parte arraigada da estrutura social e cultural. Se ela faz parte da base da sociedade, pode-se dizer que nossa subjetividade se constitui na e pela violência (sublimação), portanto *violência* na sua dimensão de aniquilamento do *Outro* deve ser combatida como princípio para além dos contextos educativos. Advogamos contra a sociedade quando qualquer tipo de violência infringida a *Outro* sem consentimento seja a regra.



Presentemente eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado
Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome

O abutre ronda, ansioso pela queda
Findo mágoa, mano, eu sou mais que essa merda
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
Estilo água eu corro no meio das pedra

Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
Sem melodrama, eu busco grana, isso é hosana em curso
Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso

É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?
De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
Num deixo quieto, num tem como deixar quieto
A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto, vai

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (aham)
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (aham)
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Figurinha premiada, brilho no escuro
Desde a quebrada avulso
De gorro, alto do morro e os camarada tudo
De peça no forro e os piores impulsos



Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro

Mano, rancor é igual tumor, envenena raiz
Onde a plateia só deseja ser feliz, saca?
Com uma presença aérea, onde a última tendência
É depressão com aparência de férias

Vovó diz: Odiar o diabo é mó' boi
Difícil é viver no inferno e vem à tona
Que o mesmo império canalha
Que não te leva a sério
Interfere pra te levar à lona
Então revide, diz

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (aham)
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro



Ano passado eu morri (as duas mãos pro ar, Municipal)
Mas esse ano eu não morro (vem, vem, vem, vem)

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro¹⁴ (EMICIDA - AmarElo (Sample: Belchior -
Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablo Vittar, 2019).

A canção “AmarElo”, de Emicida, é uma poderosa manifestação artística que utiliza o sample de “Sujeito de Sorte” de Belchior para explorar temas como superação, esperança, sofrimento e resiliência. O trecho “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro” é repetido várias vezes ao longo da canção, simbolizando a capacidade de superar dificuldades e ter esperança. Também enfatiza a dor e o sofrimento que são inevitáveis na vida, especialmente para aqueles que vivem em condições inferiorizadas.

A linha “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro” ilustra a intensidade das lutas enfrentadas. No entanto, ao invés de ser derrotado por essas experiências, o sujeito da canção se fortalece e renasce, mostrando resiliência diante das dificuldades. A referência ao abutre esperando pela queda simboliza a sociedade que se “alimenta” das dificuldades dos outros e a fomenta enquanto a luta constante é descrita como “um mundo cão pra nós, perder não é opção”.

A letra retrata a importância de não deixar que as experiências dolorosas definam a identidade de uma pessoa, pois a frase “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes” enfatiza que há mais nas vivências individuais do que apenas as dores e cicatrizes adquiridas ao longo da vida. Reduzir uma pessoa às suas experiências dolorosas é injusto e desumanizador, assim como reduzir os adolescentes aos registros de violências na escola, como se aquilo os estigmatizasse como projetos de criminosos.

¹⁴ Sujeito de sorte. Composição: Felipe Vassão / DJ Duh / Emicida / Belchior, 2019. Para acessar a canção à qual o trecho faz referência: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>



Ficam aqui dois questionamentos: os estudantes não brancos tiveram mais registros de incidentes do que os estudantes brancos, esse dado significa que eles são os que mais cometem e sofrem violência ou será que já carregam na testa um alvo de preconceito que faz com que sejam mais visados em todas as suas atitudes? Será que os estudantes brancos não estão sendo devidamente registrados?

Na música, Emicida clama por uma compreensão mais ampla e humanizada das pessoas, valorizando suas histórias completas e não apenas os aspectos negativos. Nessa perspectiva, a combinação destes fatores: o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes, as pressões do grupo e as características da personalidade autoritária pode ajudar a explicar por que a violência se torna mais intensa e frequente nessa última fase do Ensino Fundamental II.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: Unesco; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta M. P.; OLIVEIRA, Helena. O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. In: UNICEF (Org.). **Direitos negados**: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil/DF. Brasília: UNICEF, 2006. Cap. 2. p. 29-53. Disponível em:
https://www.unicef.org/brazil/media/4021/file/Direitos_Negados.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. Trad. Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco Lopez Toledo Correa e Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora da Unesp, 2019. (Trabalho original publicado em 1950).

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões sobre a vida danificada. São Paulo: Editora Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, Theodor W. (Org.). **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 15-25.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (Orgs.). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 99-138.

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

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/zqHCbb9MvDmKpg8HkRLPBXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2023.



BENJAMIN, Walter. Crítica da violência. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Vol. I.

BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: **Escritos sobre mito e linguagem**. Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Homofobia na escola**: análise do livro de ocorrência escolar. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

BRECHT, B. **A Exceção e a Regra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BUENO, Sinésio Ferraz. **O fascismo em dez lições** [online]. São Paulo: Editora UNESP digital, 2022.

CAMARGO, Gilson. Jornada de humilhações. Extra Classe, 2012. Disponível em: <http://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2014/03/extra0405e06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

CARONE, Iray. A Personalidade Autoritária: Estudos Frankfurtianos sobre o Fascismo. **Revista Sociologia em Rede**, v. 2, n. 2, p. 14-21, 2012. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rsr/article/view/1045>. Acesso em: 22 mar. 2024.

COSTA, Virginia Helena Ferreira da. **“A Personalidade Autoritária”**: Antropologia Crítica e Psicanálise. 2019. 331 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

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

CROCHIK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. **Movimento-Revista de Educação**, n. 3, p. 29-56, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559/18694>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CROCHÍK, José Leon. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.



EILAND, Howard; JENNINGS, Michael W. **Walter Benjamin: a critical life**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

EMICIDA. AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablo Vittar. Youtube, 25 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Trad. Jayme Salomão. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GERSCHENFELD, Ana. Um suicídio no trabalho é uma mensagem brutal, 2010. Disponível em: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/um-suicidio-no-trabalho-e-uma-mensagem-brutal-1420732>. Acesso em: 29 jan. 2016.

GOMES, Maria de Lurdes Palminha Pereira. **O assédio moral nas organizações do Distrito de Setúbal: o porquê do silêncio dos trabalhadores**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Segurança e Higiene no Trabalho) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal, Setúbal, 2010.

GALEÃO-SILVA, Luis Guilherme. Adesão ao fascismo e preconceito sutil contra negros: um estudo com universitários na cidade de São Paulo. **RG&PP**, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v6p1-19>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/144103/138795>. Acesso em: 15 fev. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1990.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social**. São Paulo: Pioneira, 1975.



LEVANDOSKI, Gustavo; CARDOSO, Fernando Luiz. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Revista Latinoamericana de Psicologia**, v. 45, n. 1, p. 135-145, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v45n1/v45n1a10.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. (Org.). **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MATOS, Olgária. Chain Féres. **A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 2005.

MATOS, Patrícia Ferraz de. “Raça”, miscigenação e preconceito: desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro. **Portuguese Studies Review**, v. 26, n. 1, p. 273-298, 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/36340/1/ICS_PFMatos_Raca.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2018.

MCCONAHAY, John B. Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In: DOVIDIO, John F.; GAERTNER, Samuel L. (Orgs.). **Prejudice, discrimination, and racismo**. San Diego: Academic Press, 1986. p. 91-125.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MIDIAMAX. Mapa do Crime: bairros com maiores índices de furto, roubo e homicídio em Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/policia/2021/lista-confira-bairros-com-maiores-indices-de-furto-roubo-e-homicidio-em-campo-grande/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19390.005>. Disponível em:



<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19390>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Liniker. Primeira página, 2024. Disponível em:
<https://primeirapagina.com.br/internet/dia-da-mulher-ms-e-o-4-estado-com-mais-feminicidio-saiba-como-se-proteger/>. Acesso em: 11 maio 2024.

SANTOS, Walberto Silva dos; GOUVEIA, Valdiney V.; NAVAS, María Soledad; PIMENTEL, Carlos Eduardo; GUSMÃO, Estefânea Élide da Silva. Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 637-645, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4tZrzkr7TNhHkC3LRgsW8Yy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; MWEWA, Christian Muleka; BRITO, José Eustáquio de. DO RACISMO CIENTÍFICO AO RACISMO SOCIAL: O CONCEITO DE “RAÇA” NAS RELAÇÕES HUMANAS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 40, p. 410-428, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7866929>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1230>. Acesso em: 2 jun. 2024.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Te incomodo por ser eu: Expressões de violências na escola das Asas

Objetivo: A proposta deste projeto objetiva investigar as manifestações da violência a partir das relações étnico e “raciais” no ambiente da escola estadual de autoria, na cidade de Campo Grande/MS. De maneira mais específica objetiva-se analisar as questões da violência no ambiente escolar, a partir do ponto de vista dos docentes e técnicos, e verificar os tipos de violência e suas configurações a partir das relações étnico e “raciais” estabelecidas entre eles.

Período da coleta de dados: 20/09/2023 a 01/011/2023 Tempo estimado para cada coleta: 1 hora

Local da coleta: Escola Estadual Clarinda Mendes de Aquino- Campo Grande/MS

Pesquisador/Orientador: Christian Muleka Mwewa

Telefone: 048 991 151 ***

Pesquisador/Acadêmico: Julyana Sueme Winkler Oshiro

Telefone: 067 999645***

Acadêmica nível doutorado, bolsista Capes

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:

Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado(a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para esclarecimentos adicionais.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde - podendo eu solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Após a finalização da pesquisa foi esclarecido que terei a devolutiva com os resultados.

Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

CRITÉRIOS



O convite para a sua participação é estendido a você devido ao seu papel na comunidade escolar, que engloba professores, coordenadores de área, coordenadores pedagógicos, equipe administrativa e estudantes.

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

O TCLE será entregue pessoalmente antes de cada aplicação. O participante poderá desistir a qualquer momento de responder as questões. As questões versam em torno do objetivo da pesquisa. O tempo estimado em responder o questionário é em torno de 30 minutos. Após responder, o participante ainda poderá desistir de entregar os questionários. Cada participante receberá uma cópia do termo da pesquisa com as informações. Portanto, o participante irá disponibilizar 30 minutos para responder o questionário (ver anexo de acordo com Item IV.3.a, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Após a entrega do questionário, o participante poderá ser convidado a participar da entrevista semiestruturada, ela não será gravada, porém ao término da mesma, o participante poderá ler as suas respostas, podendo ter autonomia para retirar ou acrescentar falas. Para garantir o sigilo, as informações pessoais não serão divulgadas, e no lugar nomes fictícios serão apresentados.

RISCOS

O risco decorrente à pesquisa se refere ao possível desconforto que o participante poderá vir a ter ao responder as questões.

Minimização de riscos: O participante poderá optar por não responder ou não participar da pesquisa.

BENEFÍCIOS

Ao participar da pesquisa o participante obterá benefícios indiretos, pois estará contribuindo para assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos na escola, pois ao relatar atitudes e comportamentos de violências, ações contínuas e pontuais poderão ser promovidas. Os resultados da pesquisa poderão reduzir a violência, de modo que ao serem levantadas quais são elas e em que momentos de manifestam, os participantes e demais membros da escola poderão refletir criticamente e repensar seu modo de agir.

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012 item IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com o(a) pesquisador(a) Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo pelo telefone (67) 999645*** e/ou pelo e-mail julyana.oshiro@ufms.br

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFMS.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



138

ASSINATURAS	
<p>Voluntário(a)/Participante</p> <hr/> <p>Assinatura</p> <p>Nome:</p> <hr/> <p>CPF: _____._____._____- ____</p>	<p>Pesquisador Responsável</p>  <p>Assinatura</p> <p>Nome: Julyana Sueme Winkler Oshiro</p> <p>CPF: 02788904***</p>

Campo Grande, 20/09/2023.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Te incomodo por ser eu: Expressões de violências na escola das Asas

Pesquisador: JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO

Área Temática:

Versão: 6

CAAE: 55449922.3.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.782.112

Apresentação do Projeto:

O projeto "Te incomodo por ser eu: Expressões de violências na escola das Asas" tem por finalidade investigar as manifestações da violência a partir das relações étnico e raciais no ambiente da escola estadual Clarinda Mendes de Aquino, mais conhecida como escola das Asas, na cidade de Campo Grande. Mediante os resultados obtidos será possível reduzir a violência, de modo que ao serem levantadas quais são elas e em que momentos de manifestam, os participantes e demais membros da escola poderão refletir criticamente e repensar seu modo de agir.

Os participantes envolvidos na pesquisa são: estudantes, professores, orientadores, coordenadores pedagógicos e diretores.

São critérios de exclusão: O critério será se o participante pedir para não participar da pesquisa.

Para a coleta/geração de dados, foram analisados os cadernos de ocorrências das turmas, e aplicação do questionário socioeconômico e das escalas de violência e do Racismo Moderno em estudantes dos nonos anos do ensino fundamental, até as turmas dos terceiros anos do ensino médio, professores, coordenadores pedagógicos e direção, e administrativo.

Os locais de execução: escola estadual Clarinda Mendes de Aquino, na cidade de Campo Grande/MS.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.782.112

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o pesquisador responsável:

Investigar as expressões de violências no ambiente escolar a partir das tensões étnico e raciais em uma escola estadual de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

os participantes poderão se sentir incomodados com algumas questões sobre a violência na entrevista ou ao responder o questionário. A pesquisadora responsável pela pesquisa possui formação em psicologia e está preparada tecnicamente para acolher o sofrimento caso seja necessário. Lembrando que o participante poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

Os resultados da pesquisa poderá levar a reflexões críticas e possibilitar debates no meio acadêmico para combater as diversas formas de violências que ocorre na universidade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo tem caráter nacional e não multicêntrico, com participantes localizados na cidade de Campo Grande, MS, Brasil. O projeto tem caráter acadêmico. O tamanho da amostra será de 300.

A justificativa da Emenda se refere a Alteração do título e local da pesquisa. Anteriormente o projeto era intitulado "Te incomodo por ser eu: Retratos de Violências na

Universidade". Originalmente, o local planejado para a realização da pesquisa era a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. No entanto, devido à falta de obtenção da carta de anuência da universidade, a pesquisadora alterou o local de realização da pesquisa para a Escola Estadual em Tempo Integral, Professora Clarinda Mendes de Aquino, localizada em Campo Grande, MS. Em razão dessa alteração do local, a pesquisadora alterou igualmente o título da proposta para "Te incomodo por ser eu: Expressões de violências na escola das Asas".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE: anexado na plataforma.
- 2) Autorização(ões) do(s) local(is) de execução: foi apresentado a anuência da escola.
- 3) Instrumento de coleta de dados: Questionário de dados pessoais; Escala de identificação de atitudes violentas (Anexo 1); Escala de Comportamentos frente à autoridade escolar- Survey (ANEXO 2), e Escala da Violência (Escala V- Inspiradas na Escala F elaboramos a Escala V)

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.782.112

(Anexo III); Roteiros questionário discursivo aprofundado (Anexo IV), e Roteiro de entrevista (Anexo V).
4) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, TALE: anexado na plataforma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante da análise dos documentos anexados pelo pesquisador responsável, considera-se a emenda APROVADA.

Considerações Finais a critério do CEP:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2024/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil. Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-nocep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS. Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc. Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.782.112

5) Informações essenciais do projeto detalhado. Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projetodetalhado/>

6) Informações essenciais ζ TCLE e TALE. Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-paramaterial-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?. Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa. Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantesde-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos. Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-nosistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados. Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa, para pesquisas na Humap/UFMS acessar: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiaoocentrooeste/humap-ufms>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados Disponível em:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ζ Prédio das Pró-Reitorias ζ Hércules Maymone ζ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.782.112

<https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-bancode-dados/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2218128_E1.pdf	10/04/2024 22:34:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	10/04/2024 22:31:52	JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tese_Julyana_Oshiro1.docx	05/09/2023 11:54:46	JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA RESPOSTA 04.09.docx	05/09/2023 11:45:03	JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5300619.pdf	05/09/2023 11:43:32	JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Tese_Julyana_Oshiro1.docx	05/09/2023 11:41:13	JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto23.pdf	05/09/2023 11:34:32	JULYANA SUEME WINKLER OSHIRO GALINDO	Aceito
Outros	CARTA ANUENCIA ASSINADA.pdf	10/07/2023 10:08:21	JULYANA OSHIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.782.112

CAMPO GRANDE, 23 de Abril de 2024

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



ANEXO B – REGISTROS DOS CADERNOS DE OCORRÊNCIAS DAS TURMAS DOS NONOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: 9ºA, 9ºB E 9ºC

Atitude de violência por estudante 9ºA.

TURMA	PERFIL ESTUDANTE	ATITUDE DE VIOLÊNCIA
9 A	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Março/23 - Fez fofoca sobre uma colega (provocadora); Junho/23 - Sofreu chacota por parte de um colega (provocada).
9 A	Gênero feminino, 14 anos, branca	Maio/23 - se envolveu em fofoca na qual ameaçava uma colega de bater nela (provocadora).
9 A	Gênero masculino, 15 anos, branco	Maio/23 - fez chacota de um colega em sala (provocador).
9 A	Gênero masculino, 14 anos, não branco	Maio/23 - Se envolveu em fofoca (provocador) Maio/23 - recebeu um empurrão de uma colega (provocado).
9 A	Gênero feminino, 15 anos, não branca	Abril/23 - colocou o pé na frente para a colega cair. Situação ocorreu mais de uma vez. (provocadora).
9 A	Gênero masculino, 15 anos, não branco	Junho/23 - recebeu uma mordida de uma colega (provocada).
9 A	Gênero masculino, 14 anos, não branco	Abril/23 - se queixou que os colegas riram dele, pois estava gaguejando em sala (provocada). Maio/23 - roubaram seu dinheiro (provocada); - desacatou uma professora. (provocador)
9 A	Gênero masculino, 15 anos, não branco	Maio/23 - humilhou e espalhou boatos maldosos sobre uma colega de sala (provocadora). Junho/23 - Pegaram o seu celular escondido e, após a denúncia, o celular apareceu embaixo de uma carteira (provocado).
9 A	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Maio/23 - fez fofocas de uma colega (provocadora); Julho - recebeu um chute nas partes íntimas de uma colega (provocada).
9 A	Gênero trans feminino., 16 anos, não branca	Março/23 - se envolveu em briga (provocadora); Junho/23 - se sentiu constrangida por seu nome ter sido envolvido em fofoca (provocada); Junho/23 - empurrou e mordeu uma colega. (provocadora)
9 A	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Maio/23 - se envolveu em agressão verbal com uma colega (provocadora); Agosto/23 - passou por uma situação de constrangimento por parte de um colega. (provocada)
9 A	Gênero masculino, 14 anos, branco	Março/23 - recebeu um tapa na lombar de uma colega (provocado).
9 A	Gênero masculino, 15 anos, branco	Abril/23 - ficou nervoso e socou a parede com o pé; (autoprovocador) Maio/23 - agrediu verbalmente uma funcionária da escola; (provocador) - agrediu verbalmente duas funcionárias da escola; teve comportamentos que assemelham a bullying (constrangimento, fofocas, perseguição), de uma colega; (provocador)



TURMA	PERFIL ESTUDANTE	ATITUDE DE VIOLÊNCIA
		Junho/23 - rasgou o trabalho de um colega; (provocador) Agosto/23 - desacatou as orientações do professor; - ameaçou uma colega em sala, com xingamentos, e ameaça a agressão física (provocador).
9 A	Gênero masculino, 14 anos, não branco	Junho/23 - bateu na colega em sala e alegou brincadeira (provocador); - se queixou de sofrer atitudes relacionadas a bullying por parte de colegas (brincadeiras maldosas, pegaram seus materiais sem permissão, xingamentos, humilhação) (provocado).
9 A	Gênero masculino, 15 anos, não branco	Maio/23 - recebeu mordida por parte de uma colega (provocado); Junho/23 - rasgou o trabalho de um colega (provocador).
9 A	Gênero trans masculino, 14 anos, não branco	Abril/23 - um colega apalpou as suas pernas sem permissão (provocado); Obs.: chama a atenção que no caderno de registro deste estudante, os adultos direcionam a indicação do sexo feminino, sendo que desde o início do ano ele se apresentou com o nome social e pediu para ser identificado como homem.
9 A	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Abril/23 - recebeu xingamentos por parte de um colega e revidou com um tapa na cara (provocada e provocadora); - furtaram o anel de cima da mesa (provocada); Julho/23 - agressão verbal direcionada a uma colega (provocadora).
9 A	Gênero feminino, 16 anos, não branca	Julho/23 - induziu uma colega a brigar com a outra (provocadora).

Fonte: Galindo (2023).

Atitude de violência por estudante 9ºB.

TURMA	PERFIL ESTUDANTE	ATITUDE DE VIOLÊNCIA
9 B	Gênero feminino, 15 anos, não branca	Maio/23 - perseguiu e excluiu uma colega da roda de amizade (provocadora); Junho/23 - uma colega tentou beijá-la à força (provocada).
9 B	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Março/23 - Ameaçou uma colega na fila do lanche (provocadora); Abril/23 - se envolveu em uma discussão com uma colega; (provocadora e provocada) Junho/23 - levou um tapa no rosto de um colega (provocada).
9 B	Gênero feminino, 16 anos, não branca	Março/23 - sofreu fofocas de uma colega; (provocada) Maio/23 - mordeu um colega; (provocadora) Junho/23 - uma colega a mordeu, passou a mão nos seus seios e tentou beijá-la à força; (provocada)



TURMA	PERFIL ESTUDANTE	ATITUDE DE VIOLÊNCIA
		- se envolveu em uma agressão verbal com duas colegas. (provocada e provocadora)
9 B	Gênero masculino, 15 anos, não branco	Março/23 - empurrou um colega com o ombro (provocador); Junho/23- deu um tapa na cara da colega (provocador); - se envolveu em briga/agressão física (provocador/provocado).
9 B	Gênero masculino, 16 anos, branco	Maio/23 - sofreu agressão física por parte de um colega (provocado).
9 B	Gênero feminino, 15 anos, não branca	Abril/23 - se envolveu em discussões com colegas; (provocada e provocadora) Maio/23 - foi alvo de fofocas e intrigas por parte de colegas (provocada); - seus materiais escolares sumiram do seu estojo. (provocada)
9 B	Gênero masculino, 14 anos, não branco	Maio/23 - foi agredido com um tapa na cabeça por parte de uma colega. (provocado)
9 B	Gênero feminino, 15 anos, não branca	Abril/23 - confrontou a professora, com agressão verbal; (provocadora) Maio/23 - envolvimento em fofoca; (provocada e provocadora) Junho/23 - uma colega passou a mão e apalpou seus seios por debaixo da blusa. (provocada)
9 B	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Março/23 - ameaçou uma colega via WhatsApp. (provocadora); Junho/23 - se envolveu em intrigas e fofocas com colegas; (provocada e provocadora) Agosto/23 - foi vítima de fofocas por parte de uma colega. (provocada)
9 B	Gênero feminino, 14 anos, branca	Junho/23 - uma colega tentou forçar um beijo e se sentiu constrangida. (provocada)
9 B	Gênero masculino, 15 anos, branco	Abril/23 - desacatou a professora em sala. (provocadora)
9 B	Gênero feminino, 16 anos, branca	Março/23 - recebeu ameaças por telefone por parte de colegas da escola (provocada); - fez fofocas e se envolveu em brigas na escola (provocadora); - agrediu verbalmente o professor na frente dos colegas (provocadora); Junho/23 - mordeu um colega (provocadora).
9 B	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Agosto/23 - direcionou ofensas a duas colegas por meio de bilhete (provocadora).

Fonte: Galindo (2023).

Atitude de violência por estudante 9ºC.

TURMA	PERFIL ESTUDANTE	ATITUDE DE VIOLÊNCIA
9 C	Gênero feminino, 15 anos, branca	Março/23 - agressão verbal com os colegas e professores (provocadora); - automutilação nos braços (autoagressão); - insultou a colega (provocadora);



TURMA	PERFIL ESTUDANTE	ATITUDE DE VIOLÊNCIA
		Abril/23 - automutilação no abdômen (autoagressão); - desacatou e desobedeceu uma professora (provocadora); Maio/23 - recebeu xingamentos por parte de um colega (provocada); Junho/23 - se envolveu em brigas com colegas (provocada e provocadora).
9 C	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Junho/23 - recebeu apelidos maldosos por parte de um colega (provocada).
9 C	Gênero feminino, 15 anos, branca	Março/23 - respondeu a professora com grosseria (provocadora); - recebeu apelidos maldosos por parte de colegas (provocada).
9 C	Gênero masculino, 15 anos, branco	Abril/23 - fez bullying com uma colega (brincadeiras ofensivas) (provocador).
9 C	Gênero feminino, 14 anos, não branca	Março/23 - sofreu insultos por parte de uma colega (provocada); Junho/23 - discutiu verbalmente com um colega em sala (provocadora e provocada)
9 C	Gênero masculino, 16 anos, não branco	Junho/23 - discutiu verbalmente com uma colega de sala (provocador e provocado).
9 C	Gênero masculino, 16 anos, não branco	Abril/23 - deu apelidos maldosos a uma colega por causa do seu dente (provocador); - fez bullying com uma colega (provocador); Maio/23 - chamou uma colega de sapo e disse que se tivesse essa aparência, se mataria (provocador); Junho/23 - chamou três colegas de lagartixa (provocador).
9 C	Gênero feminino, 16 anos, não branca, estudante da educação especial/inclusiva	Junho/23 - entrou em conflito com uma professora (provocadora e provocada); Junho/23 - bateu em um colega, justificou brincadeira (provocador).
9 C	Gênero masculino, 15 anos, não branco	Maio/23 - colocou uma agulha na cadeira e uma colega sentou em cima (provocador).
9 C	Gênero feminino, 15 anos, branca	Março/23 - provocou uma colega com insultos na fila do lanche (provocadora); Junho/23 - xingou um colega (provocadora); - discutiu verbalmente com uma colega (provocadora e provocada); Junho/23 - Xingou uma colega de "puta" (provocadora); Agosto/23 - chamou uma colega de "macaca" (provocadora); - chamou um colega de "viado" (provocadora); Agosto/23 - beliscou os mamilos de um colega na sala (provocadora) e recebeu beliscões nos mamilos de um colega (provocada).
9 C	Gênero feminino, 14 anos, branca	Maio/23 - bateu na nuca de um colega (alegou brincadeira) (provocadora); - recebeu apelido maldoso por parte de um colega (provocada).



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



149

TURMA	PERFIL ESTUDANTE	ATITUDE DE VIOLÊNCIA
9 C	Gênero masculino, 14 anos, não branco	Agosto/23 - recebeu beliscões nos mamilos por parte de uma colega (provocado) e beliscou os mamilos de uma colega (provocador).

Fonte: Galindo (2023).