

A ESCOLA E O PAPEL DA AUTORIDADE: AS CONTRADIÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO E PARA A RESISTÊNCIA

José Leon Crochik¹

Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto²

Paola Regina Carloni³

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir acerca de observações feitas em quatro escolas – duas públicas e duas particulares - em duas regiões brasileiras, de comportamentos de alunos do nono ano do ensino fundamental, que indicam formas distintas de reagir frente à autoridade, ao responder questionários de uma pesquisa sobre violência escolar. Notou-se que em duas dessas escolas, o comportamento dos alunos foi o de responder sem nenhuma pergunta ou contestação ao que lhes foi pedido, e o comportamento de alguns alunos das outras duas escolas foi o de não querer contribuir para com a pesquisa e de contestá-la. Essas formas de reação foram analisadas tomando como base o conceito de autoridade delimitado pela Teoria Crítica da Sociedade e pela Psicanálise, que argumentam que para a constituição do indivíduo a autoridade é necessária, porém, igualmente defendem que quer uma submissão plena, quer uma forte e persistente negação da autoridade são indicativos de heteronomia. Essas duas formas de heteronomia podem ser ilustradas pelos comportamentos observados.

Palavras-Chave: Autonomia. Autoridade. Violência escolar. Teoria Crítica da Sociedade. Psicanálise

SCHOOL AND THE ROLE OF AUTHORITY: THE CONTRADICTIONS BETWEEN TRAINING FOR ADAPTATION AND RESISTANCE

ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on observations made in four schools - two publics and two privates - in two Brazilian regions, about the behavior of students of the ninth grade of elementary school, which indicate different ways to react to authority, when answering questionnaires of a research on school violence. It was noted that in two schools, students' behavior was to respond without any question or critics to what they were asked, and the behavior of some students in other schools was to refuse to contribute to the research and to critic it. These forms of reaction were analyzed based on the concept of authority delimited by the Critical Theory of Society and Psychoanalysis, which indicate that for the constitution of the individual the authority is necessary, but equally argue that either a full submission or a strong and Persistent denial of authority is indicative of heteronomy. These two forms of heteronomy can be illustrated by the observed behaviors.

Keywords: Autonomy. Authority. School violence. Critical theory of society. Psychoanalysis.

Recebido em 20 de novembro de 2019. Aprovado em 22 de dezembro de 2019.

¹ Psicólogo; Mestre em Psicologia Social; Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Livre-docente em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Professor visitante da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. E-mail: jlchna@usp.br

² Psicanalista; doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP); membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância-LEPSI IP/FE – USP; assessora em educação inclusiva, organizadora e coautora do livro: “Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de Educação Terapêutica”. É coordenadora do curso de pós-graduação “Inclusão: Práticas Inclusivas e Gestão das Diferenças”, no Instituto Singularidades. E-mail: fernandascnp@gmail.com

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, instituição em que também obteve o título de graduação em Comunicação Social - Jornalismo, graduação em Psicologia e especialização *Lato Sensu* em Assessoria de Comunicação. Atua como professora na Faculdade Araguaia, na Faculdade Alfredo Nasser e na Universidade Federal de Goiás. E-mail: paolacarlioni@gmail.com

O objetivo deste ensaio é refletir sobre o papel da autoridade na formação individual, sobretudo da consciência moral, a partir de observações realizadas na aplicação de questionários de pesquisa a alunos de nono ano do Ensino Fundamental em quatro escolas, tendo como referências teóricas a Teoria Crítica da Sociedade e a Psicanálise.

Em 2018, ao aplicar um questionário de pesquisa em grupos de adolescentes brasileiros com idade aproximada entre 13 e 15 anos, deparou-se com um fenômeno curioso que inspirou a escrita do presente texto: durante a aplicação do questionário em escolas públicas e escolas privadas em duas capitais de estados brasileiros, um localizado na Região Centro-Oeste e outro, na Região Sudeste, foram constatados padrões de reações distintos dos alunos frente ao que foi solicitado: em duas delas, uma de cada estado, havia comportamentos que poderiam ser considerados de submissão; nas outras duas escolas, o comportamento dos estudantes poderia ser considerado de rebeldia.

Em relação aos dados a serem descritos neste texto, conforme mencionado antes, as escolas privadas e as públicas, nas quais os pesquisadores aplicaram o questionário, são de regiões e estados diferentes do Brasil; as privadas têm mensalidades que giram em torno de R\$2.000,00 mensais (aproximadamente, dois salários mínimos), e as públicas são da Rede Estadual com alunos de baixa renda.

Quanto às observações efetuadas nas escolas durante a aplicação dos questionários, destacamos que, em duas delas, desde a apresentação dos pesquisadores aos alunos, notava-se burburinhos por toda a sala. A cada pedido dos pesquisadores para que não se comunicassem com o colega ao lado, havia a resposta imediatamente inversa, de muita conversa e agitação; não se intimidaram em fazer as mais variadas perguntas antes mesmo de iniciarmos a aplicação dos questionários: “Para que isto servirá?”; “Que diferença fará em nossas vidas esta pesquisa?”; “E se eu não quiser responder?”

Várias perguntas, algumas pertinentes, outras não. Pouco importava a resposta dos pesquisadores, o movimento era de contestação. De nossa parte, surgiram algumas questões: mas, do que se trata esse movimento? Seria falta de confiança no adulto? Falta de esperança na pesquisa? Uma denúncia? Um pedido que o adulto ocupasse um lugar de sujeito desprezado, falido, fracassado?

Do estudo feito sobre a personalidade autoritária (ADORNO *et al.*, 1950), dois dados relatados podem nos ser importantes para entender essas questões. Um deles se refere à observação que fizeram de que o pagamento das entrevistas realizadas possibilitou que estudantes autoritários participassem da pesquisa, o que não aconteceria se não fossem pagos; os autores destacam que esses alunos só participaram dado esse interesse imediato: receber o pagamento, enquanto os não-autoritários queriam contribuir com o conhecimento, compreendendo que isso seria importante para todos. Assim, no caso dos estudantes de nossa pesquisa que fizeram aquelas perguntas, parece que o interesse próprio e imediato é o único existente, não havendo a possibilidade de se pensar nos interesses dos outros, o que, segundo Horkheimer e Adorno (1985), contrapõe-se a uma consciência necessária para a existência da humanidade pacificada.

O outro dado obtido da pesquisa sobre a personalidade autoritária que pode nos servir para entender as questões formuladas por esses alunos se refere à descrição que é dada de um dos tipos de personalidade autoritária: o delinquente. Esse, tal como o autoritário, tem sentimento ambivalente em relação à autoridade – ama e odeia; como não consegue manter essa ambivalência, os afetos são cindidos: o ódio à autoridade permanece no consciente e o amor é recalcado no inconsciente; qualquer autoridade, neste sentido, é questionada e agredida; como, no entanto, há amor também em relação

a essas autoridades, sentem-se inconscientemente culpados, o que pode os levar a ter atividades arriscadas para si mesmos, como formas de autopunição, que pode ser expressada pela não possibilidade de participação do que já está constituído.

A psicanálise chama de castração, ou melhor dizendo, da posição do sujeito diante da castração, a forma com que o sujeito se apresenta diante dos outros, especialmente no que se refere à autoridade (FREUD, 1980 a). Uma das posições possíveis é aquela em que o sujeito “sabe que”, mas faz questão de não fazer. O sujeito sabe que existem limites, conhece as regras que colaboram para a vida em grupo, sabe o que é preciso fazer, porém, a renega. A sociedade é vista apenas como um lugar de onde se pode extrair meios de satisfação individual. Trata-se da chamada posição perversa, que inclui a delinquência. Nela, somente interessa a satisfação imediata de suas vontades, colocando tudo e todos em posição de objeto de satisfação ou desinteresse, especialmente aquilo que socialmente representa autoridade, como uma pesquisa, um professor e até mesmo os pais. Não se pensa em algo que possa ser de interesse para a cidadania, para os direitos humanos.

Talvez seja impreciso dizer que os alunos que se mostraram desinteressados em colaborar com a pesquisa estejam numa posição perversa diante da castração, mas, podemos certamente inferir que se trata de um discurso desse tipo. Ou melhor, da perversão como forma de laço. De acordo com Melman (2003), de forma distinta do estudo sobre a personalidade autoritária, temos de pensar em doença no laço social e não na estrutura psíquica do sujeito. De uma perda da dimensão do coletivo. Assim a ordem social que para Freud (1980b) foi fundada na interdição, para Lacan (1991) na possibilidade de uma função operar no discurso a partir do desejo, hoje não encontraria mais sentido de ser. O que encontramos é uma ordem social ligada ao gozo e não mais ao desejo. A ordem social ligada ao desejo requer a relação com o outro e pressupõe considerar possibilidades e limites, já quando falamos em ordem social ligada ao gozo, passamos a prescindir do outro na posição de sujeito desejante para que a vida seja vivida como satisfação plena, qualquer que seja sua natureza e os meios para alcançá-la. Fala-se ainda de mutação do laço social como desarticulação e esfacelamento da interação entre o singular e o social. (LEBRUN, 2008). É a relação com o Outro⁴ sem supor nele saber ou falta, uma relação perversa. Um laço que faz versão do Pai. Perversão, do latim *pervertere* que implica um sentido de corromper, desviar-se, desmoralizar. Em francês temos *perversion, père – version*, uma versão própria do pai ou ainda a Lei feita à revelia. Em outras palavras, é a cultura e o social sem função e efeito de autoridade.

Freud (2011) indica a importância da autoridade na formação da consciência moral: quando esta autoridade é benevolente, os indivíduos podem se sentir ainda mais culpados por suas ações; quando está marcadamente presente, pode levar a uma identificação rígida, que tem no que expressa essa autoridade a referência de sua ação, ou a uma identificação que permita também a diferenciação futura. É esse último tipo de referência que quer Freud (2011), quer Adorno (2006) indicam ser importante. Dessa forma, a ausência da autoridade pode ser tão nociva quanto uma relação, cuja ambiguidade de afetos não possa ser bem elaborada.

4 A noção de Outro, escrito com letra maiúscula, se encontra na obra de Jacques Lacan e busca estabelecer uma distinção em relação à ideia de “outro”. Com minúscula, designa o semelhante, o parceiro imaginário, fonte das identificações imaginárias. Com o conceito de Outro, o que se quer indicar é que, “além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la (...) O Outro, em seu limite, confunde-se com a ordem da linguagem” (CHEMAMA, 1995, p. 156). Podemos dizer ainda, que corresponderia à Cultura.

Para Lacan (1988) trata-se da ética, que se contrapõe ao domínio da moral. A ética para a psicanálise lacaniana tem como princípio a singularidade fundada a partir da divisão do sujeito pelo inconsciente. É a função paterna, que interditará a relação simbiótica mãe-bebê, que transmitirá ao bebê a noção clara de que “não se pode tudo”. Essa marca é fundamental para os desdobramentos da organização subjetiva e para o estilo que o sujeito terá de se relacionar e agir no mundo em relação à Lei e às regras, ou seja, como ele internalizará a autoridade.

Podemos supor, com base nesses dados, que esses alunos talvez ainda não tenham estabelecido uma consciência moral adequada para a vida em coletividade, o que implica um sério risco para a existência desta.

De outro modo, Adorno (2015) também traz elementos para pensar a importância do questionamento dos jovens bem situados economicamente: como ainda não estão no mundo adulto, é possível a eles pensar questões importantes como a liberdade, a fidelidade, a autoridade etc.; mas não são essas questões que parecem estar presentes nas perguntas daqueles alunos, cujos comportamentos observados levaram à reflexão aqui proposta.

Os alunos nos mostravam claramente, de um lado, certa falta de crença nas ações dos adultos como alternativa para soluções de problemas deles. De outro lado, víamos pequenos sujeitos bastante corajosos experimentando desafiar o mundo adulto com perguntas, o que atesta a compreensão acima explicitada por Adorno (2015). Pode ser interessante essa posição num tempo da vida que é a adolescência, quando acreditar que se pode mudar o mundo é fundamental e digamos mesmo, saudável. Por outro lado, há uma posição de desamparo das figuras adultas que supostamente poderiam garantir algum lugar de transmissão interessante. Freud (2011) também nos auxilia a compreender a questão do desamparo, sobretudo o que leva à adesão a grandes ilusões, como ele nomeou as religiões ocidentais principais: para responder à necessidade de um pai protetor, e eludir a sensação real de nosso desamparo, figuras de autoridade poderiam assumir esse lugar. Mas, como indicado antes, a autoridade precisa ser afirmada e negada ao longo do desenvolvimento individual: se ela não pode ser incorporada como referência, os indivíduos não têm como constituir sua consciência; se ela é somente incorporada, mas não refletida, segundo as experiências dos próprios indivíduos, não há autonomia, mas uma consciência extrojetada, tal como ocorre nas religiões. Mas a ciência expressa a possibilidade dos homens, por si sós, encontrarem formas adequadas de enfrentar o sofrimento, e, neste sentido, diferem dos dogmas religiosos, o que pode indicar que as perguntas formuladas por aqueles alunos não diferenciam entre diversos tipos de autoridades: algumas racionais, outras, não.

A resistência desses alunos a reconhecer o importante papel da pesquisa na vida civilizada, negando a autoridade representada pelos pesquisadores, pode significar que queriam uma relação não hierárquica. Conforme discutido antes, esse é um problema que pode levar à formação de indivíduos heterônomos. A análise que Horkheimer e Adorno (1973) fizeram da família no fascismo alemão indica que a República de Weimar, que antecedeu o fascismo, promoveu muita liberdade à formação individual, de forma a enfraquecer a autoridade, no entanto, a necessidade de autoridade permaneceu, o que permitiu que quando surgiu uma liderança que propôs dirigir, a base subjetiva que poderia apoiá-la estava constituída. Não foi a família patriarcal, com um pai autoritário, que possibilitou a existência do nazismo, mas o enfraquecimento dessa autoridade, sem que a necessidade de autoridade deixasse de existir.

No contexto da pesquisa aqui citada, o Brasil estava em época de eleições presidenciais. Um dos candidatos se apresentava com propostas consideradas autoritárias e trazia a ideia de que seria um líder que resolveria os problemas econômicos e sociais do Brasil. Durante a aplicação da pesquisa na escola que fica no

Centro-Oeste do Brasil, mesmo diante o acordo de que eles não deveriam conversar entre si durante a aplicação da pesquisa, um estudante de uma das escolas pediu a um colega que lesse a frase 4 da Escala de tendência ao Fascismo criada por Adorno *et al.* (1950) – “O que este país necessita, antes de leis e planos políticos, é de líderes corajosos e incansáveis”, e gritou o nome de tal candidato com os punhos cerrados. As ideias e propostas de tal candidato, ao que parece, assentaram-se muito bem na classe econômica à qual pertencem esses estudantes.

Assim, podemos perguntar se aquela resistência não implica também a espera de um líder que possa eliminar a autoridade constituída que já se encontra frágil, para substituí-la por outra que indique, não a ausência de regras, mas regras baseadas na disciplina e nas regras como fins em si mesmos – isto é uma adesão cega à autoridade – e não como meios para o convívio democrático, o que foi percebido no período eleitoral no Brasil e na fala desses estudantes. Se o fascismo não foi, segundo os frankfurtianos, um período de loucura temporária, mas derivado da dialética do esclarecimento, cabe ressaltar o que há de progressivo na autoridade, criticando nela o que há de repressivo.

As crianças e os jovens estão em formação, e quando seguem pautas autoritárias, podem estar seguindo as referências que têm e/ou que necessitam, frente às inseguranças e conflitos que esses períodos de desenvolvimento trazem; não devem ser tratados como adultos em miniatura, e nem se deve desprezar o que já foi possível constituir na civilização, assim, se tratarmos nossos adolescentes como adultos, não daremos a eles a oportunidade de construir-se a partir do que podem se inspirar ou rejeitar em nós.

Esse tipo de posição ocupada pelos alunos de duas das escolas estudadas, em Estados distintos, caso também se manifeste em relação aos seus professores, pode provocar o desinteresse do adulto em se manter na posição de educador, uma vez que esse lugar que os alunos convocam o adulto a ocupar pode ferir os ideais que esses desenvolveram, a partir da incorporação da cultura; lugar de suposto saber. Suposto saber a partir da ideia lacaniana daquele que supõe saber no outro. (LACAN, 2010). O saber implica falta e, portanto, limite. Porém, vivemos justamente em tempos de promessas de que os limites não existem, os avanços tecnológicos prometem ser capazes de tudo, substituindo em boa parte os ideais que os adultos podem significar para a formação da consciência moral. Esse é o imperativo da economia liberal, um ‘imperativo categórico’ contemporâneo. Desse modo o lugar do professor, forte representante de figura de autoridade, não pode interessar ao jovem.

A tecnologia é suposta como capaz de oferecer soluções para tudo, desde a comunicação horizontal com qualquer cidadão do mundo via internet até a reprodução *in vitro*. Imaginariamente, nada mais falta. Na antiga relação com o Outro, aquela marcada pela falta, algo era sempre faltante e não se podia ter o gozo perfeito, o que implicava reconhecer a autoridade e se posicionar diante das situações considerando sua importância.

Ao contrário, o adulto aqui fica em lugar de resto. Resto no sentido psicanalítico, ou seja, aquilo que sobra, que não se inscreve, o resto constitutivo da entrada no campo da linguagem da neurose (LACAN, 2003), o que também parece estar presente no romance de Heinrich Mann, analisado por Adorno (2006) sobre o desprezo dado ao professor de uma escola; esquisito, de um lado, infantil, de outro; não corresponde ao cultivado desempenho corporal e de inteligência prática, próprios de nossa época; não, por acaso, são fortes modelos de inspiração para a juventude os exitosos jogadores de futebol, os políticos mais truculentos, o jornalismo sensacionalista; nisso, a formação para a sensibilidade, que possibilita a identificação com todos, o que não implica a aceitação de ninguém, é substituída pela formação para

a frieza; daí a pergunta ‘para que serve esta pesquisa?’ pode indicar a dificuldade de se pensar para além do imediato e do interesse próprio.

Em contraste, nas outras duas escolas, diante do pedido feito pelos pesquisadores para responder o questionário sem conversar com os colegas, de maneira autônoma e individual, os alunos dessas escolas, nos dois locais de regiões brasileiras distintas, se apresentaram de maneira extremamente dócil, sem fazer perguntas; responderam sem se comunicarem uns com os outros. Sérios e atentos, seguem dando respostas sem fazer nenhuma pergunta. Posição não menos interessante do que a oposta dos colegas das escolas anteriormente mencionadas. Aqui aparece certa submissão cega ao adulto que nem permite perceber se havia dúvidas nas questões apresentadas pela pesquisa. Pela experiência de aplicação desse questionário em várias turmas de alunos, sabemos que havia perguntas inevitáveis a serem feitas, para a compreensão de algumas questões. Essas perguntas não foram feitas e os questionários foram todos preenchidos. Será que os alunos fizeram suposições que os levaram a preencher os questionários sem nenhuma dúvida? Ou seria esta uma posição excessivamente passiva diante da situação proposta e da vida?

Porém, ao final da aplicação, assim como nas escolas anteriormente analisadas, o grupo de pesquisadores ficou à disposição, caso algum aluno quisesse fazer perguntas ou conversar sobre o tema do *bullying* e do preconceito. Em uma dessas escolas, na região Sudeste, inversamente ao que ocorreu na outra dessa mesma região, os alunos fizeram fila para conversar com os pesquisadores. Surpreendente, pois, esses alunos ao encontrarem um lugar privado para conversar com os adultos, queriam contar suas histórias sobre violência escolar com bastante confiança de que aquele seria um modo possível de encontrar ajuda. Confiança no adulto que ali estava, ainda que pudesse parecer uma certa confiança cega e infantil, ainda dos tempos escolares anteriores ao da adolescência. Não parecia estar presente aquilo que aparecera nas atitudes de alunos das outras escolas: a postura de fazerem o que quiserem a despeito do que os adultos tenham para dizer.

Em uma das escolas da região centro-oeste, uma situação chamou a atenção no dia da aplicação da pesquisa. No momento em que os pesquisadores entraram na escola, e se apresentaram ao coordenador, esse pediu que esperassem o intervalo para entrar em sala. Nesse momento um aluno queria entrar em uma sala de aula e o coordenador dizia que não era para ele entrar. Diante da insistência do aluno, que não apresentava sinais de violência, mas apenas insistia que queria entrar, o coordenador ameaçou chamar a guarda municipal para contê-lo. Nesse momento, o aluno abaixou a cabeça e saiu para o lado resmungando. Diante de uma situação de contestação de um aluno, houve a ameaça de se chamar a polícia para contê-lo. Isso parece indicar a falência da autoridade do professor, dado o ato de recorrer a uma autoridade externa, e com possível significado coercitivo, para resolver problemas escolares.

Outra situação ocorrida em um colégio dessa cidade no ano anterior à aplicação da pesquisa, pode auxiliar a pensar a questão da violência escolar: um estudante dessa escola, da mesma idade dos que responderam os questionários da pesquisa em questão, assassinou friamente a facadas uma outra colega da escola que ele, inclusive, não conhecia proximamente. Em depoimento à polícia ele disse que não sabia porque fez isso.

Essa última situação parece corroborar a premissa psicanalítica de que quanto maior a repressão, maior o conteúdo recalçado a retornar em forma de violência e barbárie (FREUD, 2011).

Assim, podemos pensar com Adorno (2006) que o objetivo da educação de emancipar e humanizar os sujeitos não ocorre se este não for tido como um de seus fundamentos. No caso das primeiras escolas referidas neste texto, a proposta de formar

para a crítica e para a autonomia se mostra mais presente, mesmo que com as contradições e limites da falência da autoridade. Já nas duas últimas, também referidas neste texto, parece haver uma ‘docilização’ dos sujeitos, que são tomados como agressivos, mas, na verdade, são extremamente adaptados a uma lógica de subserviência. Lógica essa que acaba por se extravasar em forma de barbárie extrema, tal qual o assassinato descrito acima em que o sujeito, um adolescente de 13 anos, nem ao menos sabe porque o fez,

Assim, há um contexto que conduz à barbárie por meio da adaptação cega desses sujeitos ao autoritarismo agressivo e a não formação para a autonomia e para a crítica, como aponta Adorno:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 2006, p. 160).

No caso citado ocorrido em uma das escolas estudadas, na ação do coordenador que ameaça chamar a polícia para o aluno, a violência é usada como uma contenção agressiva ao estudante, sem diálogo, sem compreensão dos anseios desse estudante, e pode destituir a autoridade desse coordenador, como representante da instituição escolar. Essa forma de violência que não permite ao sujeito refletir e se expressar pode, segundo Adorno (2006, p.21), levar à sua manutenção e conseqüente repetição: “Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles, seu ódio e sua fúria agressivos. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”.

Esses estudantes das últimas escolas mencionadas parecem ter sua formação orientada para o não questionamento da sociedade, para se adaptarem à lógica do consumo, ao trabalho repetitivo e alienado do trabalhador na fábrica, que, no atual contexto, se estende aos locais que deveriam ter autonomia, como a própria docência. Há uma proletarização do trabalho docente que também se constitui nessa lógica social e acaba por formar estudantes adaptados ao sistema, incapazes de experimentar e com a agressividade recalcada podendo retornar em forma de barbárie.

Assim, neste contexto histórico, mais do que pensar reformas educacionais, didáticas ou conteúdos pedagógicos, é função da escola humanizar, em um processo de desbarbarização. A educação precisa ser orientada para desbarbarizar, mesmo que a violência esteja presente no processo civilizatório.

A partir do que foi discutido, cabe uma questão: como compreender essa distinção entre os comportamentos observados nessas escolas pesquisadas, considerando as formas de estabelecimento de relações com os outros alunos e educadores escolares?

Qualquer situação que se apresente será interpretada por um sujeito como aquilo que a cultura dispõe para a constituição de sua subjetividade, pois, conforme Adorno (2004), a formação do indivíduo ocorre pela incorporação da cultura. Assim, entendemos o que nos é apresentado, segundo o que incorporamos da cultura, o que sempre é mediado, de acordo com Freud (2011), pelos desejos e expectativas individuais.

Ainda que, segundo Horkheimer e Adorno (1973), a distinção entre socialização primária, que ocorria, sobretudo na família, e a secundária, própria da escola e dos grupos de amigos, não seja mais tão nítida, dadas as mudanças ocorridas na própria família, com a mãe trabalhando fora de casa, e a autoridade do pai enfraquecida, e considerando que nas camadas mais pobres da população isso já ocorre há mais tempo, essa instituição – a família - pode ser considerada para inúmeras pessoas, e com razão, fundamental na formação dos indivíduos.

No início e durante boa parte da vida, por meio da família, extraem-se as explicações para o mundo, são nomeados os fenômenos cotidianos e básicos da nossa cultura, desenvolvem-se as bases primeiras para as relações com os outros. A outra instituição fundamental para a formação individual é a escola, mas que também tem se alterado, ainda que, por vezes, conserve traços autoritários, além de não ter cumprido plenamente sua função civilizatória, uma vez que mesmo cidadãos que tiveram formação em todos os graus de ensino cometem crimes, sutis ou não. Mas, claro, em uma sociedade contraditória, há de se esperar que as instituições sejam permeadas e expressem essas mesmas contradições.

De um lado, algumas escolas vendem a promessa de formar sujeitos autônomos. Ainda que os alunos dessas escolas, de fato, tenham se colocado de maneira ativa e dinâmica frente à tarefa de participar da pesquisa, são frutos do não menos contraditório discurso atual que preconiza que a criança faça escolhas, trace seu percurso sozinha. Não são poucas as escolas com projetos pedagógicos alicerçados nas teorias de Piaget e, mais recentemente de Vigotsky. O ideal pedagógico é oferecer à criança autonomia por meio de uma equação simples e contraditória, como se ao diminuir a importância do professor como figura de autoridade, a autonomia do aluno fosse incentivada. Não menos importante, também os pais contemporâneos discursam defendendo que seus filhos sejam o que bem quiserem. Seus discursos dizem que não desejam nada, que os filhos são livres para escolher seus caminhos. Acontece que, auto – nomia, se auto nomear, falar em nome próprio, só pode ser construído a partir daquilo que liga o sujeito ao outro como representante do Outro. Tem relação com o que veio antes dele e o desejo do que ele poderá vir a ser. Ligação com autor - idade. Como vimos anteriormente, tendemos a eliminar as figuras de autoridade, que permitiam algum ponto de partida de onde fazer novas elaborações e edificar os afetos, ao mesmo tempo pedimos às crianças e adolescentes que sejam autônomos. Se não há de onde partir e nada ao que se contrapor, o que poderá vir a ser?

De outro lado, as outras duas escolas estudadas, talvez não ofereçam espaço para emergir o que há de singular. Vimos, no exposto sobre a maneira com que os alunos ocuparam o espaço que lhes foi oferecido para uma conversa individual, a força do pedido para um lugar no qual se pudesse fazer o exercício da palavra. Mas também vimos, em outra escola, um total silêncio e um processo ainda mais repressivo e violento. Fez lembrar a fala de uma professora, de uma dessas escolas do ensino fundamental pesquisadas, sobre a violência: “a violência vai subindo, subindo e não pára, é como se fosse uma escalada numa montanha”. Uma escalada, ex - calada, que não pode mais se calar.

Quando perdemos a dimensão temporal e a possibilidade da palavra como meio de elaboração, estamos no terreno do adoecimento que pode se expressar de diversas formas, entre elas, como violência contra si e contra os outros.

Nesse sentido, a escola e a sociedade precisam favorecer a experiência, tal como delimitada por Benjamin (1989). Para o autor, na Modernidade a possibilidade de se experimentar é minada pelo fim das tradições e pelo processo em que não se é mais capaz de narrar. E isso diz respeito aos estudantes de ambos os tipos de escola: um que

contesta por contestar, tentando forçar uma posição contra outra a que, a seu ver, perdeu o sentido; outro obedece, não porque veja sentido, mas porque ‘tem de ser assim’.

Ao finalizar este texto, cabe ressaltar que, para este texto, estamos considerando somente quatro escolas, e duas experiências que se repetiram em lugares distintos do país, mas isso não significa que em algumas escolas todos os alunos sejam ‘rebeldes sem causa’ ou que todos obedeçam cegamente à autoridade; no entanto, as duas formas de agir levam à heteronomia, o contrário do que a educação escolar deveria proporcionar: uma autonomia que não se reduza ao ‘saber se virar’, mas que também signifique o reconhecimento dos próprios limites, reconhecimento este que nos dirige à procura de outras pessoas e autoridades para que possam nos auxiliar no que temos dificuldades de decidir e agir.

É preciso que a educação se oriente para combater esse movimento, mesmo que ele seja fruto de um processo social e não se pode desvincular a escola do processo social em que ela se insere; considerando suas contradições, é preciso pensar e organizar uma educação para a resistência e uma formação para a autonomia e o esclarecimento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund, FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J., & SANFORD, R. NEVITT (Orgs.). **The authoritarian personality: studies on prejudice**. New York: Harper & Brothers, 1950.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. “Sobre a relação entre sociologia e psicologia”. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise** (V. Freitas, trad., pp. 71-135). São Paulo: Editora UNESP, 2015;
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREUD, Sigmund. **A dissolução do Complexo de Édipo**. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 19). Rio de Janeiro: Imago, 1980b.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In. S. Freud, *Obras completas*. Trad. Paulo César de Souza. Vol. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 13). Rio de Janeiro: Imago, 1980 a.
- HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Temas básicos da sociologia** (A. Cabral, trad.). São Paulo: Cultrix, 1973.
- LACAN, Jaques O seminário, livro 8. **A transferência**. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1988.
- LACAN, Jaques. Escritos **Os complexos familiares na formação do indivíduo**, 2003.
- LACAN, Jaques. O Seminário, livro 5. **As formações do inconsciente. Livro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- LACAN, Jaques. O Seminário, livro 7. **A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum: viver junto, sem outro**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- MELMAN, Charles. **Novas formas clínicas no início do terceiro milênio**. Porto Alegre, 2003.