

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SAMANTA PEDROSO NATALO**

**O QUE OS DISCURSOS SOBRE *BULLYING* PODEM NOS DIZER A RESPEITO DO  
MAL-ESTAR CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO?:  
EVIDÊNCIAS DE UM SINTOMA SOCIAL**

**SÃO PAULO  
2014**

**SAMANTA PEDROSO NATALO**

**O QUE OS DISCURSOS SOBRE *BULLYING* PODEM NOS DIZER A RESPEITO DO  
MAL-ESTAR CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO?:  
EVIDÊNCIAS DE UM SINTOMA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo  
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**SAMANTA PEDROSO NATALO**

**O QUE OS DISCURSOS SOBRE *BULLYING* PODEM NOS DIZER A RESPEITO DO MAL-  
ESTAR CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO?:  
EVIDÊNCIAS DE UM SINTOMA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

SÃO PAULO  
2014

Ao Ro, amor maior, por cuidar de nós enquanto eu  
só podia cuidar de mim.

## AGRADECIMENTOS

Ao Rodrigo, amado companheiro, por me emprestar serenidade nos momentos de tormenta, por acreditar mais em mim do que eu mesma, por compartilhar comigo um horizonte ético e o amor pelo mundo.

Aos meus adorados pais, Bene e Domingos, primeiros mestres, por terem aberto mão de muito para nos oferecer a melhor educação; por comemorem cada pequena conquista nossa como uma grande vitória! Por terem despertado em mim o prazer de estudar e o desejo de saber.

À Ga e ao Dé, meus irmãos queridos, pelo amor, companheirismo e pela redobrada paciência nesses tempos de pesquisa em que minha obsessividade, por vezes, atingiu limites estratosféricos!

Às meninas do “grupo-de-estudos”, Daniela, Aline, Elaine, Vanessa e Sâmara – amigas trazidas pelo mestrado – pela leitura e discussão dedicadas desse trabalho, pelo apoio, pelas risadas e por dividirem comigo a esperança numa *Educação Impossível*.

À Nicole e à Larissa, irmãs que eu escolhi, por estarem ao meu lado sempre.

Às colegas de trabalho Alice, Cris, Elaine, Iara, Susana, Lilian, Katia, Carmen, Karin, Roseli, Liliane, Luzia, Alessandra Aguiar e Alessandra Dias, Rosemeire e Eduardo Medeiros, por, apesar de todas as dificuldades, não desistirem de recuperar o lugar da educação no âmbito escolar.

À caríssima Selma, pela amizade e revisão valiosa desse trabalho e à querida Silvana, pelo auxílio com a língua bárbara!

À minha orientadora de iniciação científica Maria Thereza Costa Coelho de Souza, por despertar em mim o gosto pela pesquisa.

Às minhas alfabetizadoras tia Cileninha e dona Mariza, à professora de Matemática dona Eneida; à professora de História Sônia, ao professor de Artes Décio, aos professores de Geografia Eduardo e Wagner, à professora de Literatura Gisele, ao professor de Teoria Crítica José Leon Crochik, ao professor de Psicologia Social João Moura, às supervisoras de Psicologia Escolar Adriana Marcondes e Yara Sayão e, por sorte minha, a muitos outros

mestres que, por não se furtarem da responsabilidade por educar, possibilitaram-me chegar até aqui.

Aos professores Paulo Endo e José Sérgio Fonseca de Carvalho, por terem me apresentado, respectivamente, à riqueza, à profundidade e beleza dos pensamentos de Freud e de Arendt. Ao meu orientador, Rinaldo Voltolini, por me conduzir como mestre *não-todo*, por me ajudar a decifrar o pensamento de Lacan e por me apresentar à interessantíssima (apesar de nada fácil!) articulação entre Psicanálise e Educação. Aos três, pela forma ética e generosa com que transmitem o que sabem. Tê-los encontrado me trouxe outra maneira de enxergar o mundo!

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

Hannah Arendt



## RESUMO

NATALO, S. P. **O que os discursos sobre *bullying* podem nos dizer a respeito do mal-estar contemporâneo na educação?: Evidências de um Sintoma Social** 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O *bullying* poderia ser escutado como um Sintoma Social? Em síntese, essa foi a pergunta que procuramos responder por meio da pesquisa da qual resultou a presente dissertação de mestrado. Para tanto, analisamos os discursos, a respeito do tema, apresentados em dois livros, quais sejam, *Bullying, mentes perigosas nas escolas* e *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Dedicamo-nos, ainda, à leitura de seis cartilhas que compõem o programa *Chega de bullying: não fique calado!*, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em suma, o que pudemos constatar é que os discursos sobre o suposto *bullying* apontam para uma desresponsabilização dos adultos pela educação das gerações procedentes. Argumentamos que tal desresponsabilização poderia ser pensada como resultante da hegemonia, no campo educacional contemporâneo, do discurso pedagógico que coloca *A Criança* (grafada dessa forma para salientar tratar-se de uma figura idealizada pelas teorias psicopedagógicas) no centro da questão educacional, destinando ao educador o lugar de mero facilitador da aprendizagem. Assim, considerando o conceito de sintoma social tal como forjado por Lacan, a saber, como *retorno da verdade na falha de um saber* e como *aquilo que faz barra ao desejo do Mestre*, nossa pesquisa nos levou a concluir que o alegado *bullying* poderia ser pensado como sintoma social no sentido de que denunciaria a falha do saber defendido pelo discurso pedagógico em questão, fazendo retornar à cena a característica do impossível, atribuída por Freud, ao ato educativo.

Palavras-chave: *bullying*, sintoma social, discurso pedagógico, mal-estar contemporâneo na educação.

## ABSTRACT

NATALO, S. P. **What discourses on bullying could say regarding the contemporary discontents on education?: Evidence of a Social Symptom.** 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Could bullying be depicted as Social Symptom? In summary, this was the question we aimed at answering through the research that resulted in this Master's thesis. Thus, we analyzed the discourses regarding the subject presented in two books, namely, *Bullying: mentes perigosas nas escolas* and *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. We also devoted time to reading six booklets that comprise the *Chega de bullying: não fique calado!* program, developed by Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. In short, what we have seen is that such discourses about the alleged bullying indicate to the unaccountability of adults towards the education of upcoming generations. We argue that such unaccountability could be considered as the result of the hegemony, in the field of contemporary education, of the pedagogical discourse that puts Child (spelled this way to emphasize that this is an idealized figure by psycho-pedagogical theories) in the educational issue's core, allocating the educator the place of a mere facilitator of learning. Thus, considering the concept of Social Symptom as forged by Lacan, our research led us to conclude that the alleged bullying could be thought of as Social Symptom in the sense that it denounces knowledge's failure advocated by hegemonic pedagogical discourses, bringing back, to the educational context, the characteristics of the impossible assigned by Freud regarding the educational act.

Keywords: *Bullying, Social Symptom, pedagogical discourse, contemporary discontents on education.*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. SOBRE O SINTOMA SOCIAL.....</b>	<b>15</b>
<b>2. ALGUNS DISCURSOS SOBRE <i>BULLYING</i>.....</b>	<b>20</b>
2.1. LIVRO <i>FENÔMENO BULLYING: COMO EVITAR A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E EDUCAR PARA A PAZ</i> .....	21
2.2. CARTILHAS DA CAMPANHA <i>CHEGA DE BULLYING, NÃO FIQUE CALADO!</i> ...38	
2.2.1. Cartilha destinada aos alunos do Ensino Fundamental I.....	39
2.2.2. Cartilha destinada aos alunos do Ensino Fundamental II e Médio.....	41
2.2.3. Cartilha destinada aos pais e responsáveis.....	41
2.2.4. Cartilha destinada aos diretores e gestores escolares.....	43
2.2.5. Cartilha destinada aos docentes.....	45
2.3. LIVRO <i>BULLYING: MENTES PERIGOSAS NA ESCOLA</i> .....	47
2.4. CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	54
<b>3. A DESRESPONSABILIZAÇÃO DOS ADULTOS PELA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: UMA POSSÍVEL CHAVE DE COMPREENSÃO.....</b>	<b>56</b>
3.1. SOBRE O ESSENCIAL À POSSIBILIDADE EDUCATIVA.....	56
3.2. O DISCURSO DO CAPITALISTA E O PAPEL DO CIENTIFICISMO NO CONTEMPORÂNEO.....	65
3.3. SOBRE OS EFEITOS DO CIENTIFICISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	69
3.3.1. A recusa à diferença geracional e a desresponsabilização dos adultos pelos novos e pelo mundo.....	69
3.3.2. A judicialização da Educação.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>



## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o *bullying* tornou-se um dos assuntos predominantes quando o assunto é escola e, frequentemente, tomamos conhecimento de algum acontecimento enquadrado nessa categoria, ora via relatos da própria comunidade escolar (professores, alunos, pais, entre outros), ora via notícias veiculadas pela mídia impressa, televisiva e digital.

Atentando minimamente para tais relatos ou notícias, é fácil notar que, sob a égide de uma mesma palavra, estão alocadas situações muito diversas. Encontramos, por exemplo, relatados como *bullying*, o espancamento de um jovem pelos colegas de sala, mordidas entre crianças do maternal, ofensas e agressões trocadas entre professores e alunos, entre outras situações.

A variedade dos casos faz com que, num primeiro momento, nos recusemos a escutar e dar importância a esses discursos, afinal de contas, tudo agora é *bullying*! Soma-se a isso o fato de que, para muitos, tratar-se-ia apenas do uso de uma palavra nova para dar nome a situações presentes na escola desde sempre.

De fato, basta uma conversa simples com nossos avós para, ao lhes interrogarmos sobre suas lembranças da época em que eram alunos, identificarmos situações que muito provavelmente hoje seriam classificadas como *bullying*. Podemos concordar com o argumento sobre a não novidade do fenômeno, mas talvez não seja possível negar a evidência que o tema adquiriu na atualidade.

Atentando para essa evidência é que resolvemos propor a presente pesquisa. Assim, algumas das perguntas que nos moveram à investigação foram: O que poderia vir à tona quando paramos para escutar alguns discursos a respeito do suposto *bullying*? O que eles poderiam nos dizer, embora sem a pretensão consciente de fazê-lo? Apesar da diversidade de situações arroladas sob um mesmo nome, haveria algo em comum entre elas, algo que se revelaria ao nos atermos, à maneira da Psicanálise, a esses discursos?

O que supúnhamos de antemão era que, ao nos debruçarmos à escuta, no caso, à leitura dos discursos sobre *bullying*, feita, ao máximo, livre de preconceitos, talvez elas pudessem nos contar algo a respeito do *mal-estar* contemporâneo na educação. A expressão utilizada aqui não se faz sem propósito, pois, de fato, nos referimos à concepção freudiana de mal-estar: aquilo que resulta da eterna luta entre os desejos individuais e as vicissitudes

de se estar inserido numa cultura, ou seja, de ter que se haver com os interditos civilizatórios.

Por consequência, se consideramos o educar como a prática social discursiva incumbida por transmitir a cultura, possibilitando assim que a criança ascenda ao laço social, podemos afirmar que a educação está intrinsecamente associada à ideia de mal-estar.

Entretanto, como bem nos lembra Voltolini (2012) na ocasião da chamada ao 9º Colóquio do *Laboratório* de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI),

Que a noção de mal-estar se defina de maneira estrutural não significa que a contingência, o variável, não tenha nenhum peso em sua consecução, afinal, como demonstrou Lacan, a contingência é o que descompleta a estrutura. Examinar o peso da contingência no mal-estar atual da sociedade implica valorizar o diagnóstico do presente [...] Tal exame, contudo, deve abandonar a inclinação neurótica do gosto pela nostalgia. Não se trata de discutir o presente em contraste com um passado que lamentamos ver murchar diante de nossos olhos, mas, antes, de lançar luzes sobre uma série de transformações sociais maiores e destacar nestas o desafio que elas representam.<sup>1</sup>

Tendo em vista que o discurso sobre *bullying* é algo que ganha evidência apenas no momento presente no âmbito educacional, especialmente no contexto escolar, talvez os discursos sobre o alegado fenômeno possam dar-nos pistas das contingências que acirram o mal-estar na educação no contemporâneo, testemunhando, portanto, algo a respeito do contexto histórico em que vivemos.

Não estamos, desse modo, preocupados em afirmar ou não a existência do *bullying*, ou ainda, julgar o que pode ou não ser considerado como tal. Nosso objetivo é tentar revelar, trazer à tona, o que o uso do termo *bullying* pode pretender recalcar. Nesse sentido, trabalhamos à maneira da clínica psicanalítica quando, na escuta de um paciente, o psicanalista não se preocupa em verificar a veracidade dos fatos que o mesmo relata, pois, o que interessa é aquilo que tais fatos podem elucidar a respeito de sua história, ou dito de outro modo, aquilo que o paciente conta revela-nos algo sobre sua verdade.

Sendo assim, como fundamentação teórica principal nessa pesquisa, a Psicanálise é aqui convocada como *Discurso do Averso*, posição por meio da qual Lacan confere-lhe seu papel político no mundo e onde reside sua especificidade: evidenciar aquilo que singulariza o sujeito, sua verdade subjetiva, verdade que o chamado quinto discurso, o Discurso do Capitalista, via cientificismo, insiste em querer eliminar.

---

<sup>1</sup> Texto disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=803>, sem numeração de página.

Lembremos que pensar o lugar político da Psicanálise já se revelava uma preocupação em Freud, quando esse resistia ao assédio em transformá-la em uma especialidade médica; mas é com Lacan que essa preocupação em não deixá-la sucumbir aos apelos do cientificismo é tomada como condição essencial à sua preservação e a delimitar seu lugar na *polis*.

E se o jovem Freud ambicionava o reconhecimento da Psicanálise como uma Ciência (ambição que abandonou próximo ao final de sua vida), Lacan, favorecido por um legado freudiano já consolidado e testemunhado, após as duas grandes guerras, a pretensão totalizante de um discurso científico que se colocava como fiel escudeiro aos interesses econômicos, irá afirmar que a Psicanálise não poderá jamais almejar tal *status*. Voltolini (2009c), em elucidante artigo sobre as imbricações entre cientificismo, psicanálise e educação assim esclarece a assertiva lacaniana:

Embora a Psicanálise admita partilhar com a Ciência o gosto pela racionalidade no entendimento dos fatos, não pode partilhar com esta uma crença de que a verdade possa ser esgotada pelo avanço do saber. Toda reflexão sobre o estatuto científico ou não da Psicanálise pode ser correlacionada com um fundo de preocupação e de interrogação sobre este laço da Ciência com o Capitalismo. E será esta mesma Ciência que tentou e tenta cooptar a Psicanálise a seus postulados em essência capitalistas que proporá também a Educação seu projeto.<sup>2</sup>

Isso posto, salientamos que partimos da premissa de considerar os discursos sobre *bullying* como testemunhos de um *sintoma social*, entendido como conceito forjado por Lacan: *retorno da verdade na falha de um saber* e como *aquilo que barra o desejo do mestre*. Assim, a discussão sobre o conceito em questão é aquilo que compõe o capítulo primeiro desta dissertação.

No segundo capítulo, apresentamos o material que configura o *corpus* desta pesquisa, bem como tecemos algumas reflexões acerca do mesmo. Adiantamos que, o que pudemos constatar, é que, se há algo que os discursos sobre *bullying* podem nos revelar, é que, no contemporâneo, ao menos no que diz respeito ao contexto escolar brasileiro – conclusão delimitada pelo *corpus* analisado – os adultos estão cada vez mais desresponsabilizados e desresponsabilizando-se pela educação das gerações procedentes, abandonando a criança/o adolescente aos desmandos de seu próprio grupo. A judicialização da esfera educacional, situação que também pudemos apreender com os discursos que analisamos, parece-nos confirmar essa desresponsabilização.

---

<sup>2</sup> Texto disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>, sem numeração de páginas.

Em seguida, propusemo-nos a tecer uma argumentação que pudesse justificar o que expusemos em *Alguns discursos sobre bullying*. Para tanto, no terceiro e último capítulo, recorreremos às reflexões de Hanna Arendt acerca da questão da autoridade no mundo moderno, bem como sobre a influência das modernas teorias a respeito do desenvolvimento infantil na crise da educação na América nos anos 1950. Ainda no último capítulo, nos valem da teoria de Jacques Lacan a respeito do Discurso do Mestre para explicar sobre a essencialidade da mestria no ato educativo.

Ainda no terceiro capítulo, a psicanálise lacaniana é também nosso suporte para ressaltar de que maneira o cientificismo, que por sua capacidade de modificar a dinâmica do laço social pode ser considerado como um Discurso – o Discurso da Ciência – é o mecanismo que permite colocar em curso o projeto capitalista de anular o circuito do desejo e em seu lugar instaurar o reino da necessidade.

Para finalizar, tentamos articular essas ideias e evidenciar de que modo o Discurso do Capitalista, via discurso pedagógico hegemônico – a saber, aquele que defende a diluição da autoridade do educador por entendê-la como limitadora da possibilidade de autonomia da criança – coloniza a esfera educacional e escolar e quais as consequências de tal fato para a possibilidade da realização da educação.

Em suma, nossa pesquisa levou-nos a concluir que a ascensão dos discursos sobre *bullying* pode ser pensada, ao menos em território nacional, como exemplo de uma dessas consequências que nos parecem cumprir a função de lembrar o aforismo freudiano a respeito das *profissões impossíveis*, assim consideradas por Freud não porque irrealizáveis, mas por jamais poderem ser totalmente controláveis. E o educar é uma dessas profissões.



## 1. SOBRE O SINTOMA SOCIAL

Um sintoma poderá ser entendido como um sintoma social se estiver inscrito, ainda que de forma implícita, no discurso que é o discurso social dominante de uma sociedade em uma dada época.

(Charles Melman)

Em um texto introdutório ao ensaio intitulado *Clínica do Social*, cujo objetivo é discutir o que a psicanálise teria a dizer sobre a *polis*, Calligaris (1991) apresenta-nos uma metáfora interessante para que possamos compreender o que seria um Sintoma Social.

O psicanalista retoma o caso do Homem dos Lobos – um dos estudos mais importantes para a formulação da teórica psicanalítica de Freud – e nos lembra que, mesmo relatando que em seu sonho recorrente havia uma árvore onde constavam *seis* ou *sete* lobos, ao representar graficamente tal sonho, o paciente desenha apenas *cinco* lobos.

Sobre os lobos “esquecidos”, tanto pelo paciente quanto por Freud, Calligaris considera que

A construção de Freud a partir do relato do seu paciente refere o sonho à “cena primitiva”, ou seja, o encontro do paciente criança com a cópula parental que é sua origem. Deste ponto de vista é tentador pensar que a árvore dos lobos desenha uma espécie de árvore genealógica para o sujeito. E de repente o lobo a mais, esquecido no desenho, poderia servir para lembrar que a “origem” do sujeito – o campo que o determina e a necessidade que lhe é imposta – excede o quadro da família. (1991, p.11)

Com essa afirmação, o autor pretende evidenciar que tanto nossa origem quanto a formulação de nossos sintomas configuram-se para além do quadro familiar, contradizendo, assim, a acusação costumeiramente feita à psicanálise sobre desconsiderar o âmbito social.

[...] o campo de determinação do ser falante se estende, sem solução de continuidade, desde o íntimo de sua experiência familiar até o extremo afastado dos efeitos de línguas perdidas que ele nem fala, mas que atravessam a sua língua, ou até um passado histórico que ele renegaria, minimizando-o como “coletivo” ou “esquecido”. (CALLIGARIS, 1991, p.12)

Assim sendo, Calligaris nos diz, o sintoma será sempre social, ou seja, terá sempre a influência da *polis*, “[...] pois o que chamamos de singularidade é sempre o efeito de uma rede discursiva, que é a rede mesma do coletivo”. (CALLIGARIS, 1991, p.12)

Sobre o suposto esquecimento da dimensão social na formulação da teoria psicanalítica, Souza (1991) apresenta-nos uma argumentação interessante. De acordo com esse autor, tal esquecimento resultaria, dentre outras coisas, especialmente do modo como o próprio Freud formulou a questão edipiana: ao basear-se apenas no texto mítico Édipo Rei e desconsiderar os textos trágicos do ciclo, quais sejam, Édipo em Colona e Antígona, “[...]”

[Freud] reduz a dimensão trágica da peça de Sófocles a um drama familiar” (SOUZA, 1991, p.88).

Segundo Souza, os textos do ciclo trágico – que são retomados apenas por Lacan – possuem a especificidade de terem se originado justamente no momento de constituição da *polis* grega:

Antes tínhamos a época homérica, onde os homens, sempre agidos por deuses, nunca são responsáveis por seus atos. Responsabilizados por seus atos, tornam-se os homens como nascimento do pensamento jurídico que acompanha a instauração da Cidade: o tempo dos homens se autonomiza, separando-se do tempo dos deuses. A tragédia comparece como um modo de questionamento do sentido da ação humana, no momento de virada de uma organização social para outra. Sua produção como gênero literário começa e termina nesse curto período de transição, exprimindo a tensão existente entre, por um lado, os heróis legendários e os deuses familiares, e, por outro, a Cidade. (SOUZA, 1991, p.88)

Ao retomar os textos do ciclo trágico, Lacan desloca o acento dado por Freud ao drama familiar, privado, para evidenciar um Édipo cujas questões se relacionam diretamente aos valores da cidade, portanto à vida pública, ao laço social.

Apesar da ênfase freudiana ao drama privado na construção da teoria psicanalítica, Askofaré (1997) nos lembra que Freud dá sim relevo à influência da *polis* na configuração do conceito de sintoma. Isto se evidenciaria por suas interrogações sobre a influência da cultura na origem e no sentido da civilização, bem como seus efeitos sobre a pulsão e sua satisfação.

Entretanto, é apenas em Lacan, a partir da leitura que ele faz da obra de Marx, que emerge a noção de sintoma social. Em 1966, a partir do estudo da relação Marx-Hegel, mais especificamente “[...] a partir da subversão que os escritos políticos de Marx farão sofrer à categoria de “ardil da razão”, peça essencial da filosofia hegeliana da história”(ASKOFARÉ, 1997, p.168), e, conseqüentemente, o retorno da questão da verdade que essa subversão opera, Lacan irá afirmar, pela primeira vez, que Marx é o inventor do sintoma como *retorno da verdade na falha de um saber*.

Segundo Askofaré, para Lacan verdade e saber estabelecem uma relação de antinomia e por esse motivo, na teorização lacaniana, a dimensão de sintoma e verdade seriam coextensivas. Isso possibilitaria a Lacan afirmar que o sintoma pode ser definido, então, como aquilo que provoca uma desordem, que rompe a regularidade na cadeia do saber.

A verdade como antinomia ao saber e como irrupção de não-sentido na ordem da significação:

Esses dois pontos bastam para fazer do tensionamento da doutrina de Hegel – o filósofo da ordem e do saber, e mesmo do saber Absoluto – e da crítica de Marx – o filósofo da subversão e da práxis – a passagem obrigatória para produzir da dimensão do sintoma uma articulação aceitável[...]. (ASKOFARÉ, 1997, p.167)

A partir de 1970, com a apresentação do Seminário XVII intitulado *O Averso da Psicanálise*, Lacan irá operar modificações importantes à sua teoria sobre o sintoma. Nesse seminário, o sintoma aparece referido diretamente ao que o psicanalista francês nos apresenta como Discurso do Mestre. Mais especificamente, Lacan nos dirá que o sintoma é, então, aquilo que faz barra ao desejo do Mestre.

Deter-nos-emos na teoria dos Discursos posteriormente. Por hora, interessa-nos compreender de que se trata tal desejo, o desejo do Mestre, e como foi possível que Lacan o associasse ao sintoma.

Para Voltolini (informação verbal)<sup>3</sup> o refrão da música intitulada *Go Back*, da banda de rock brasileira *Titãs* sintetiza perfeitamente o que Lacan denominou como *o desejo do Mestre*: “só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder...”

Dito de outro modo, o Mestre deseja apenas que as coisas andem, que funcionem, sem se interessar de que modo isso acontece. “[...] E, para que as coisas andem, aquilo que é da ordem do sujeito [...] deve ficar recalcado”. (VOLTOLINI, 2000, p.102)

A referência da noção de sintoma ao Discurso do Mestre só se torna possível porque, nesse momento, Lacan opera uma equivalência entre esse Discurso e o Discurso do Inconsciente na medida em que este é denominado pelo psicanalista francês como *o trabalhador ideal*, por ser o “[...] saber que não pensa, nem calcula, nem julga [...]” (LACAN, 1966, apud ASKOFARÉ, 1997, p.175).<sup>4</sup>

Dessa equivalência, ressalta Askofaré, é que decorre o uso que Lacan fará da greve como paradigma por excelência do sintoma. Isto porque a greve é aquilo que denuncia que algo não anda bem no laço social e tem, por função, deter a mais-valia, desejo do capitalista, forma assumida pelo Mestre antigo (referentes às obras de Platão e Aristóteles) na modernidade.

Essa mutação na economia do Discurso do Mestre na modernidade permitirá que Lacan introduza em seu seminário *O avesso da Psicanálise* um conceito de proletário diferente daquele utilizado por Marx. Por sua vez, essa nova forma de caracterizar o proletário determinará aquilo que se define por sintoma social na obra de Lacan.

---

<sup>3</sup> Informação fornecida em aula da disciplina de Pós-Graduação A Psicanálise, o Discurso Pedagógico e a Contemporaneidade, FEUSP, 2º semestre de 2012

<sup>4</sup> Jacques LACAN: *Écrits*. Paris, Les Éditions Du Seuil: 1966

Isso porque Lacan irá definir o proletário como aquele que não é apenas o explorado, mas, sobretudo, é aquele que foi despojado de sua função de saber:

[...] do mestre antigo ao mestre moderno, que se chama capitalista, o que se operou é da ordem de uma modificação no lugar do saber, o que parece denotar da mesma forma, por um lado que não é como Saber – ao oposto do escravo antigo, portanto – mas como simples força de trabalho que o proletário entra no processo de produção capitalista, e por outro lado a emergência com o capitalismo de uma categoria social que suporta essa função do saber: os engenheiros, os gerentes, e outros agentes de enquadramento e de concepção [...] (ASKOFARÉ, 1997, p.180) .

Discorreremos, posteriormente, sobre a emergência dessa categoria social que pretende dominar a função de saber no contemporâneo. Contudo, gostaríamos de marcar que, no contexto educacional, o Pedagogo seria o expoente de tal categoria uma vez que, como representante do Discurso da Ciência, nesse contexto, pretende controlar o ato educativo, destituindo dele tudo aquilo que seja da ordem do inédito, portanto da ordem do sujeito. Tal fato acarretará, ao campo educacional, importantes consequências e sobre as quais nos dedicaremos mais detalhadamente no terceiro capítulo do presente trabalho.

Partindo dessas modificações, que propõe à questão do proletário, é que Lacan irá afirmar que a condição daquele – despojado de sua função de saber, ser apenas força de trabalho, portanto “[...] ser desprovido de tudo [...]” (ASKOFARÉ, 1997, p.181) – é a condição mesma do indivíduo em nossa sociedade. Ser desprovido de tudo significa dizer que o proletário, logo o indivíduo é “[...] aquele que de nenhum discurso pode fazer semblante [...]” (LACAN, 1966, Apud ASKOFARÉ, 1997, p.181)<sup>5</sup> e disso decorre a questão do sintoma social na obra de Lacan.

Consideramos importante salientar que a teorização de Lacan sobre o sintoma nos impede de pensar o sintoma social como aquilo que se opõe ao sintoma particular. De fato, o que resulta das teorizações do autor francês sobre esse tema é que poderíamos pensar o sintoma particular como uma modalização do sintoma social ao nível de um sujeito.

Antes de finalizarmos, retornemos à questão do *bullying*, razão pela qual introduzimos esta discussão sobre o que seria o sintoma social. Se tomarmos aqui os discursos sobre *bullying* como testemunhos do sintoma social – relembremos: aquilo que barra o desejo do mestre; o retorno da verdade na falha de um saber – as perguntas que pretendemos responder nos capítulos seguintes são:

- A) De que maneira o desejo do mestre capitalista, ao qual, supomos, o *bullying* viria a constituir-se como um dos obstáculos, tem entrada no campo educacional? Dito

---

<sup>5</sup> Jacques LACAN: Écrits. Paris, Les Éditions Du Seuil: 1966

de outro modo, como está representado esse desejo de que tudo ande, tudo funcione, no contexto do ato educativo?

- B) Qual verdade viria à tona se escutássemos, à maneira da Psicanálise, os tão disseminados discursos sobre *bullying*? E qual saber é este que falha – e nesse sentido demos um início de resposta a esta questão ao falarmos sobre o papel do Pedagogo no campo da Educação – com a disseminação dos discursos sobre *bullying*?

## 2. ALGUNS DISCURSOS SOBRE *BULLYING*

We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers leave them kids alone  
Hey! Teachers! Leave them kids alone!  
(*Another Brick in the Wall*, PINK FLOYD)

Tendo em vista nosso objetivo de trabalho, qual seja, averiguar o que os discursos sobre *bullying* podem revelar-nos a respeito do mal-estar contemporâneo na educação – e partindo da premissa de que podemos pensá-lo como testemunho de um adoecimento no nível do laço social, ao elegermos nosso corpus de pesquisa nos preocupamos em selecionar materiais produzidos no Brasil, destinados ao público em geral, que discorressem sobre o *bullying* no contexto escolar e que tivessem atingido a maior quantidade de público possível.

Assim, selecionamos as seis cartilhas do programa *Chega de Bullying: não fique calado!*, produzido pela *Cartoon Network* com o apoio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, da Secretaria de Educação da Cidade do México, da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) e das ONGs Plan International e Visão Mundial. As cartilhas, aqui analisadas, foram distribuídas a todas as escolas públicas do Estado de São Paulo e também a outras instituições escolares da América Latina.

Elegemos, ainda, dois livros: *Bullying, mentes perigosas nas escolas* e *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. O primeiro deles, escrito pela psiquiatra brasileira Ana Beatriz Barbosa Silva, teve, apenas no ano de lançamento, mais de 400 mil cópias vendidas. O segundo, *Fenômeno Bullying, como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*, escrito pela educadora Cléo Fante, distribuído a seis mil escolas paulistas, resulta do Programa Educar para a Paz, projeto anti-*bullying* considerado pioneiro no Brasil e desenvolvido em diversas instituições escolares no Brasil e em Portugal. A autora do livro, também responsável pelo programa, é considerada uma das maiores especialistas brasileiras no tema *bullying*.

A seguir, apresentaremos uma breve exposição e análise individual de cada um desses materiais.

## 2.1. LIVRO *FENÔMENO BULLYING: COMO EVITAR A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E EDUCAR PARA A PAZ*

O livro é apresentado como resultado de diversas pesquisas, desenvolvidas pela educadora Cléo Fante entre os anos de 2000 a 2004, em escolas do interior do estado de São Paulo, sobre o tema *bullying*, que aparece definido no material como “Violência entre escolares, desencadeada de forma repetida contra uma mesma vítima ao longo do tempo e dentro de um desequilíbrio de poder [...]”. (p.15)

No capítulo introdutório, a autora – valendo-se de exemplos de casos de massacres em escolas, ocorridos em várias partes do mundo, a partir da década de 1990 – argumenta que o *bullying* tem-se apresentado à maneira de uma epidemia “[...] capaz de promover danos psicológicos incalculáveis e irreparáveis às suas vítimas, atingindo milhares de alunos-clientes e usuários de nossas redes de ensino [...]”. (p. 10)

A “epidemia” de *bullying* seria responsável, de acordo com o material, pelo aparecimento de uma nova Síndrome:

O bullying, que sutilmente vem se disseminando entre os escolares, cresce e envolve, de forma quase epidêmica, um número cada vez maior de alunos. Sua ação maléfica traumatiza o psiquismo de suas vítimas, provocando um conjunto de sinais e sintomas muito específicos, caracterizando uma nova síndrome denominada pela autora de Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos (SMAR). (FANTE, 2008, p.09)

Nesse ponto, já consideramos necessário fazer alguns questionamentos. O primeiro diz respeito à escolha por comparar a suposta disseminação dos casos de *bullying* a uma epidemia. Tal fato não nos impeliria, inevitavelmente, a associarmos o *bullying*, a um adoecimento, ao menos no que diz respeito ao psiquismo dos sujeitos? Assim sendo, não poderíamos deduzir que, para a autora, o *bullying* diz respeito estritamente aos sujeitos nele envolvidos, guardando pouca ou quase nenhuma relação com o laço social?

Um segundo questionamento é o que poderia representar o uso dos significantes *epidemia* e *síndrome*, considerando que ambos advêm do discurso médico? Discurso esse, talvez, o maior representante de uma ciência positivista, com grande reconhecimento na atualidade por se dizer capaz de explicar e dar respostas a tudo.

E quanto ao uso da expressão *aluno-cliente*, tão corriqueiramente utilizada no ambiente escolar, especialmente naqueles que são privados, a qual situação esta expressão nos remete? Um cliente é aquele que compra um produto, um serviço. E lembremos: para os comerciantes o cliente é aquele que tem sempre razão. Pois bem, o que significa

associarmos os significantes *aluno* e *cliente*? O que isso pode nos contar a respeito do tal estado de coisas que assombram a escola em nossos dias?

Retornando ao livro, devido às graves consequências psíquicas às vítimas do fenômeno e a seu caráter epidêmico, o *bullying*, segundo a autora, deveria ser objeto de estudos e de atenção de autoridades e educadores. Nesse sentido, a proposta do livro em questão seria justamente ampliar o debate sobre o assunto e indicar a melhor forma de atuação contra o mesmo.

Ainda na apresentação afirma-se que a causa do *bullying* estaria relacionada ao tipo de educação familiar recebida pelos alunos:

Em nossos estudos (2000-2004) pudemos constatar que os modelos educativos a que as crianças estão submetidas, principalmente na primeira infância – modelos baseados na rejeição e em castigos físicos –, e a ausência de valores humanistas norteadores de sua conduta contribuem decisivamente para a irrupção do comportamento *bullying* na escola. (p.18)

Assim sendo, a melhor forma de combate consistiria em: “[...] facultar aos alunos o conhecimento e a reflexão sobre a existência do fenômeno *bullying* [...]” (p.18) e “[...] semear a paz no coração dos homens como parte integrante da tarefa educativa”.(p.17)

Esses são os argumentos que serão sustentados e desenvolvidos ao longo de todo o livro. Deter-nos-emos em cada um deles posteriormente, mas consideramos importante, já nesse momento, chamarmos a atenção para o que eles podem nos contar sobre o mal-estar contemporâneo na educação: em primeiro lugar, propor que o *bullying* seja majoritariamente consequência da educação familiar não significaria excluir da escola a responsabilidade por se questionar e se implicar em algo que ocorre dentro dela?

Em segundo, apenas os alunos precisam refletir sobre o fenômeno e suas consequências? Eles estão sozinhos na escola? E quanto aos adultos, aos educadores? Eles nada têm a ver, nada podem fazer frente à situação?

Por fim, independentemente do que se entenda por paz, a escola precisa mesmo se dedicar, propor-se a realizar outras tarefas além de transmitir as disciplinas, o legado cultural mundano? Aliás, sobra tempo para essa transmissão, se a escola precisa formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres; que não só saiba ler e escrever, mas que goste de fazê-lo; que seja preocupado com o meio ambiente; que seja preparado para o mercado de trabalho e que se proponha a ser voluntário nas horas vagas; que seja capaz de transformar o mundo, que seja plenamente feliz, entre tantas outras coisas?



Retornemos mais uma vez ao livro. Na primeira parte, apresenta-se uma definição e breve histórico do *bullying*; além disso, há ainda uma descrição de casos e como o fenômeno aparece na sala de aula.

De acordo com a publicação “[...] [no Brasil] a definição de bullying é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizados por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder.” (p.28). Mas a autora propõe uma complementação:

Definimos o bullying como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (p.29).

O trecho destacado suscita-nos mais um questionamento: as crianças de hoje nasceram mais perversas do que as das gerações anteriores, por isso cometem *bullying*? Ou poderíamos dizer que algo se passa, no laço social e propicia a colocação do outro no lugar de objeto?

Sobre o histórico do fenômeno, a autora afirma que se trata de algo tão antigo quanto a própria escola, mas que só ganhou atenção a partir da década de 1970, com as pesquisas do norueguês Dan Olweus. E sobre esse ponto nos perguntamos: se estamos diante de algo que sempre esteve presente no cotidiano escolar, o que, no contemporâneo, possibilita o acirramento dos casos? Ou, se não há um acirramento, o que propiciou ao *bullying* ganhar lugar de destaque nas discussões a respeito das vicissitudes da escola em nossos tempos?

Ainda contextualizando o problema, a educadora afirma que “[...] pesquisadores de todo o mundo atentam para esse fenômeno, apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por atingir os primeiros anos de escolarização.” (p. 46). Retomando a solução apontada pela autora, tornar os alunos conscientes sobre o bullying, se faria suficiente no caso de crianças pequenas? O papel do educador, como responsável por orientar e cuidar do aluno, não é algo muito mais necessário nos anos iniciais de escolarização? O fato do *bullying*, supostamente, estar atingindo justamente essa primeira etapa da vida escolar dos alunos, não sinalizaria para uma desresponsabilização dos adultos pela educação dos mais novos?

Quanto aos casos descritos nessa primeira parte do livro, eles foram coletados de fontes diversas: relatos feitos por alunos de pós-graduação do curso *Fenômeno bullying: abordagem psicanalítica na prevenção da violência escolar*, ministrado pela autora do livro; depoimentos colhidos nas pesquisas desenvolvidas por Fante; relatos citados por outros autores e casos divulgados nos meios de comunicação.

Independentemente da proveniência dos relatos, a grande maioria deles possui, em comum, o fato de concentrarem a descrição nas agressões sofridas pelas vítimas, bem como nas consequências, físicas e psíquicas, que surgiram por conta de tais agressões, como ocorre no seguinte trecho:

Humberto, 16 anos, sentiu na pele o que é o terror na escola. Foi apelidado de Bob esponja e Bombril por causa dos seus cabelos crespos e do seu jeito calado e tímido. Aos poucos foi se sentindo rejeitado e isolou-se da turma. Disse que, quanto mais os colegas caçoavam dele, mais se isolava e sofria. Expressou sua angústia dizendo que gostaria de desaparecer e nunca mais ouvir falar em escola. (p.32)

Outro fator comum nos relatos é o fato de não citarem os adultos que, possivelmente, estão presentes nas situações descritas – o professor em sala de aula ou o inspetor de alunos no intervalo – como acontece no relato transcrito acima. Ou, então, apresentam esses adultos como coadjuvantes, como se ali estivessem por mero acaso e que, portanto, nada pudessem fazer para intervir:

Não vou mentir, meus colegas me tratam muito mal, com muita violência verbal [...] Sou caluniado porque tiro sempre notas boas e, se contar para os professores ou para a direção, eles falam que vão me pegar. Por isso fico quieto... (aluno da 6ª série, 12 anos). (p.35)

Parece-nos que os alunos, cientes dessa posição dos adultos, não acreditam poder contar com eles, não acreditam que eles sejam capazes de cessar a violência. Em outras palavras, os adultos aparecem como incapazes de proteger os mais jovens. E se desconfiam que os adultos nada podem fazer, algumas situações corroboram essa hipótese, tal como a que relata uma aluna de 10 anos de idade: “Minha vida escolar é muito ruim porque os meninos me colocaram um apelido que me deixa magoada[...]. Não sei o que fazer; falei para a professora, mas eles continuam assim mesmo...” (p.36) Ou então como descreve um aluno do ensino médio:

Quero contar algo que em ocorreu há dois ou três anos no colégio, quando eu estudava no primeiro ano do secundário. Sofri maus- tratos de alguns companheiros (em certas ocasiões eram dois e, às vezes, três). Levantaram rumores sobre mim, dizendo que eu era muito estranha [...] Tudo isso me afetou tanto que minhas notas ficaram péssimas... Decaí em todas as disciplinas! Sofri estresse, comia e dormia pouco e emagreci muito. No final, eram quarenta companheiros contra mim! Eu não entendia as causas. Os professores não faziam nada porque não havia agressão física, não sabiam de nada (p.40).

O que fez a professora com a informação relatada pela aluna? De que maneira agiu? Os professores de fato não sabem, não veem, não escutam o que se passa entre seus alunos e por isso nada fazem? Ou se recusam a agir? Recusa aqui utilizada como conceito

psicanalítico, que podemos facilmente compreender com a seguinte expressão “*eu sei, mas mesmo assim...*”.

Ou seja, o professor, o diretor, o coordenador, enquanto adultos na escola, sabem de suas funções junto aos mais jovens, mas, a despeito disso, por algum motivo, recusam-se a realizá-las. E qual seria esse motivo? O que, na atualidade, possibilita tão grave recusa? Essas são indagações que nos suscitam a leitura dos relatos, mas que, de maneira alguma, comparecem nas reflexões apresentadas ao longo do livro em questão.

Finalizando a primeira parte da publicação, Fante apresenta-nos sua argumentação sobre como se desenvolveria o fenômeno *bullying* em sala de aula. Para tanto, lança mão de quatro estudos por ela realizados, entre os anos 2000 e 2004, em quatro cidades distintas do Estado de São Paulo.

Do que apreendemos do exposto pela autora, podemos dizer que, em suma, o *bullying* ocorreria, segundo ela, pela presença na sala de sala de um ou mais alunos com perfil de agressores, somado à presença, nesse mesmo contexto, de um aluno com perfil de vítima.

Nos seguintes trechos, podemos entender o que significam esses perfis:

Caso exista na classe um agressor em potencial, ou vários deles, seu comportamento agressivo influenciará nas atividades dos alunos, promovendo interações ásperas, veementes e violentas. Devido ao temperamento irritadiço do agressor e à sua acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força, as adversidades e as frustrações menores que surgem acabam por provocar reações intensas [...] Geralmente o agressor prefere atacar os mais frágeis, pois tem certeza de poder dominá-los, porém não teme brigar com outros alunos da classe [...] Em geral, o agressor consegue fazer com que os outros alunos se unam a ele, formando grupos (ganges). (p.48)

Se há na classe um aluno que apresenta características psicológicas como ansiedade, insegurança, passividade, timidez, dificuldade de impor-se e de ser agressivo e com frequência se mostra fisicamente indefeso, do tipo bode expiatório... ele logo será descoberto pelo agressor [...] O bode expiatório constitui-se, para um aluno agressor, num alvo ideal. Sua ansiedade, ausência de defesa e seu choro produzem um forte sentimento de superioridade e de supremacia no agressor, que pode então satisfazer alguns impulsos de vingança. (p. 48)

Nesse ponto, propomos mais uma reflexão: falar em perfil de vítima/agressor não seria uma forma de centrar a causa do problema nos sujeitos, desconsiderando assim o contexto em que ele ocorre? Não significaria deixar de fora da análise o laço social? Em outras palavras, ao optarmos por falar em perfis parece-nos que equivaleria dizer “Joãozinho é vítima de *bullying* porque tem o perfil para tal e nada nem ninguém poderia evitar tal situação”. Se os mais jovens não sabem ainda como se proteger das ameaças do mundo, se

não sabem ao certo as consequências de suas ações nesse mundo, não caberia aos mais velhos orientá-los, salvaguardá-los? Consideramos que, ao traçar perfis para justificar o *bullying*, desconsidera-se, mais uma vez, qual o papel dos adultos frente à situação e coloca-se, novamente, o professor em lugar de impotência.

Apesar da situação descrita entre agressores e vítimas, a autora afirma: “Na maioria das vezes, entretanto, os professores ou outros profissionais da escola não percebem a agitação [...] assim, os próprios alunos ficam entregues a si mesmos para resolver seus conflitos. (p.49)

Essa afirmação chama-nos a atenção quando tomamos conhecimento de outro dado presente nos quatro estudos apresentados no livro em questão: a maior incidência das situações descritas como *bullying*, nas escolas pesquisadas, ocorreram em sala de aula.

Se a sala de aula figura como principal palco para as cenas de *bullying*, como é possível que os professores não se deem conta do que ali está se passando? O que tornou a sala de aula um “palco de guerra”? Como os alunos têm tempo para se agredirem? O que representa o professor à frente da turma? Temos a impressão de que os alunos acreditam que nada irá acontecer... Como é possível que o professor não tome conhecimento? Ele não sabe ou não quer saber? Não sabe ou não se responsabiliza? Da mesma maneira o diretor, o inspetor e, para fora da escola, os pais parecem não querer saber.

Outro dado apresentado como relevante, em todas as escolas pesquisadas, é o fato de apontarem, de acordo com a autora, causas familiares como fator preponderante em relação às determinantes ao aparecimento do *bullying*. É o que podemos verificar no seguinte trecho: “[...] Quanto às determinantes do fenômeno, o fator familiar foi o preponderante, sendo que 73% dos envolvidos em *bullying* disseram que reproduziam a violência sofrida em casa contra os companheiros de escola.” (p 53)

Diante desse argumento, parece-nos que os pais dos alunos parecem ser os únicos adultos responsabilizados, como se apresenta na passagem a seguir:

É oportuno que os pais façam uma reflexão profunda sobre suas próprias condutas em relação aos filhos [...] Nem sempre os pais se dão conta de que certos comportamentos que o filho manifesta são aprendidos em casa, como resultado do tipo de interação entre os familiares que é percebida por ele [...] (p.76).

Os pais são orientados a atentar para o modo como educam seus filhos e para o comportamento dos mesmos, no entanto, pouco se discute ou se orienta em relação à escola. O que se propõe no material é que exijam da escola “[...] informações sobre os programas que estão sendo desenvolvidos em outras escolas e comunidades para combater o *bullying*.”

(p.78). Em momento algum se sugere aos pais que se perguntem e questionem a própria escola sobre o que pode estar acontecendo em seu interior para desencadear ou propiciar situações de violência.

Em seu livro, Fante justifica a alta incidência de *bullying* com o fato dos professores não serem capazes de identificar o fenômeno em sala de aula. Isso ocorreria devido à formação acadêmica dos docentes:

Esse despreparo dos professores ocorre porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos. Acreditamos que os professores deveriam ser preparados para educar a emoção dos seus alunos (p.68).

Nas entrevistas individuais realizadas com as vítimas, bem como através de seus relatos, foi notória a queixa de muitas por não terem recebido, de seus professores, atenção e importância no momento em que iam relatar o que lhes estava acontecendo [...] Segundo as vítimas, quando reclamavam e pediam ajuda aos professores, as respostas mais comuns que ouviam era para que revidassem ou ignorassem o fato (p.71).

Se a autora argumenta que a escola ocupe-se da educação das emoções do corpo discente, os docentes pesquisados por ela, por sua vez, acreditam que a solução estaria na “[...] adoção de programas de prevenção como objetivo prioritário do projeto pedagógico escolar.” (p.58)

Mas não seria justamente porque a educação tem sido vista como tábua de salvação para todos os nossos males e por isso se proposto a realizar um sem números de projetos, que os educadores já não sabem mais o que fazer? Não seria esse motivo por ter a escola se tornado palco para tudo, menos para a educação? Tornar a prevenção do *bullying* como algo prioritário no Projeto Político Pedagógico, como sugerem os professores pesquisados por Fante, não seria tentar tratar a consequência, sem se questionar a causa fenômeno?

Se a escola se propuser “apenas” a ensinar, ocupando os alunos com o que devem aprender, apresentando-lhes o mundo, suas riquezas, seus legados, suas belas e trágicas histórias, os encantos da natureza, a beleza na complexidade da música de Beethoven ou na simplicidade de um samba de Noel Rosa, enfim, os alunos teriam tempo para outras coisas? Não somos ingênuos e sabemos que sempre haverá brigas, discussões, mas nossa aposta é que ocorreriam de maneira periférica, sem grandes consequências, sem que a violência se tornasse um dos assuntos principais sobre a escola contemporânea.

Finalizando a primeira parte de seu livro, Fante aponta os danos ao psiquismo que podem vir a sofrer tanto as vítimas quanto os agressores. Seguindo esse raciocínio, ela irá

afirmar que “O fenômeno *bullying* passou a ser considerado como um problema de saúde pública, devendo ser reconhecido pelos profissionais de saúde em razão dos danos físico-emocionais sofridos por aqueles que estão envolvidos nele.” (p.81) Novamente a questão é posta como algo exterior ao contexto escolar e, sendo assim, os adultos nele inseridos nada poderiam fazer a respeito.

A autora cita alguns programas *anti-bullying* desenvolvidos por países europeus. Todos eles, em grau maior ou menor, enfatizam o trabalho junto às crianças, hora propondo um trabalho para melhorar a autoestima das mesmas, hora incentivando-as a denunciar seus agressores. Os dois trechos seguintes ilustram nossa constatação:

Outro programa é *The Role of Peer Support Against School Bullying* [...] O programa inclui o estímulo à amizade e prepara alunos solidários para a mediação e a solução de conflitos. Inclui também sistemas baseados em enfoques psicopedagógicos, em que alunos envolvidos são treinados para ouvir de maneira ativa, desenvolvendo habilidades preventivas tais como: respeito, segurança pessoal (elevação da autoestima) e liderança (p.83).<sup>6</sup>

O Programa *Childline* é um serviço da Sociedade Irlandesa para a Prevenção da Crueldade nas Crianças (ISPCC), oferecido a qualquer criança que tenha problemas ou que se encontre em perigo. Via telefone, a criança pode, anonimamente, comunicar-se com um conselheiro voluntário para orientar-se ou denunciar os maus-tratos sofridos. O serviço não atua sem o consentimento da criança (p.85).

Nos programas de prevenção, as crianças são classificadas como “cruéis” e a maioria desses programas são voltados apenas para elas. Ou seja, os adultos que as cercam – em casa ou na escola – não são questionados, responsabilizados. Estão à parte do problema e os mais jovens devem resolvê-lo sozinhos? Não há um questionamento sobre o motivo pelo qual, supostamente, as crianças, no mundo contemporâneo, teriam se tornado tão mais cruéis do que as da geração anterior. Se de fato estão mais cruéis, o que em seu entorno, poderia justificar essa mudança? Tratar tudo – tanto coisas quanto pessoas – como objeto, não é a marca do capitalismo?

Sobre os programas para fortalecer a autoestima das crianças, não seria mais interessante questionarmos por que uma criança obesa, por exemplo, pode vir a considerar-se inferior aos demais colegas? As crianças resolvem excluir aquelas que estão acima do peso porque nascem não gostando desse biótipo ou aprendem a fazê-lo? Quantas crianças acima do peso ou negras há nos comerciais de TV? Resolve-se o problema tentando fortalecer a imagem, ou dizendo que não importa a cor da pele, se os negros continuam

---

<sup>6</sup> Programa desenvolvido na Inglaterra.

tendo menos chances de empregos? São as crianças que devem mudar sua postura, ou somos nós, os mais velhos, capazes de agir politicamente no mundo público que devemos fazer algo em prol dos mais jovens?

Retornamos mais uma vez ao livro, agora nos detendo às considerações apresentadas em seu segundo capítulo que irá tratar de estratégias de intervenção e prevenção contra o *bullying*.

Nesse capítulo Fante afirma que

[...] a prevenção ao bullying deve começar pela capacitação dos profissionais de educação, afim de que saibam identificar, distinguir e diagnosticar o fenômeno, bem como conhecer as respectivas estratégias de intervenção e de prevenção hoje disponíveis (p.92).

Segundo a autora, os educadores não seriam capazes de combater o *bullying*, por não saberem, do ponto de vista metodológico, como trabalhar questões relacionadas ao que intitula de valores humanos, tais como cidadania, ética e moral:

Tradicionalmente, considerava-se que os valores estavam implícitos na tarefa educativa e acreditava-se que os professores, ao transmitirem os conteúdos das diferentes matérias, formavam novos valores. Assim, os “temas transversais” seriam a oportunidade ideal para se educar em valores; entretanto, os problemas metodológicos que os professores enfrentaram para trabalhá-los acabam inviabilizando a tarefa por não saberem como abordá-los no cotidiano, resultando na deficiência de modelos educativos capazes de sensibilizar, estimular e orientar as atitudes individuais ou coletivas dos alunos (p.93).

Tendo exposto o argumento a respeito da ineficiência metodológica para trabalhar as questões dos valores, a educadora, então, apresenta o programa “Educar para a paz”<sup>7</sup>, desenvolvido por ela e aplicado em uma escola no interior do estado de São Paulo. Fante afirma que o programa pretende possibilitar aos responsáveis pelo desenvolvimento socioeducacional, a conscientização e identificação do *bullying* para que possam criar estratégias de intervenção e prevenção em relação a ele.

Entretanto, nos perguntamos se a responsabilidade por enfrentar o problema é mesmo atribuída aos adultos, uma vez que se arrolam como objetivos do programa em pauta:

[...] que os alunos sejam conscientizados do fenômeno e suas consequências, a partir da análise das próprias experiências vivenciadas no cotidiano, a fim de que percebam quais os pensamentos e as emoções despertadas por ele, bem como os motivos norteadores desse tipo de conduta; - que os alunos, por meio da

---

<sup>7</sup> O título do programa remete-nos a uma reflexão que propusemos parágrafos acima: o educar visto como um meio para atingir um fim, nesse caso, a Paz.

interiorização de valores humanos, desenvolvam a capacidade, a fim de que percebam as implicações e os sofrimentos gerados por esse tipo de comportamento e desenvolvam habilidades para sua erradicação; que os alunos se comprometam com o bem-comum e se tornem agentes de transformação da violência na construção de uma realidade de paz nas escolas (p. 95, grifo nosso).

Ou seja, como é possível que os adultos intervenham se o foco das ações do programa parece estar voltado apenas aos alunos?

Ainda sobre o projeto *Educar para a Paz*, Fante afirma que o conhecimento da realidade escolar é meta da primeira etapa do mesmo e, segundo ela, os educadores apresentam dificuldade em realizar essa tarefa pelo fato dos programas educativos priorizarem as chamadas disciplinas obrigatórias em detrimento da formação pessoal e social dos alunos.

Para sanar esse problema, a pesquisadora posiciona-se, uma vez mais, a favor de que as escolas se proponham a “[...] educar a emoção de seus alunos, estimulando-os a [...] lidarem com seus medos, angústias, rejeições, fracassos e frustrações [...]” (p.97)

Tendo isso em vista é que são descritas, como estratégias dessa primeira etapa do *Educar para a paz*, a realização de entrevistas e observações e sala de aula, criação de comissões de acompanhamento, confecção de cartilhas sobre *bullying* e jornadas sobre o tema ao longo do ano letivo.

As entrevistas e observações em sala devem ser realizadas pelo que se denomina como professor-tutor e têm por objetivo detectar “[...] quais são os alunos que não são aceitos e, a partir daí, inicia - se o processo de investigação para detectar quais são os fatores que determinam o rechaço ou a exclusão”. (p.102)

Sobre o papel da comissão, ela deve assegurar a persistência dos esforços contra o *bullying*. Além de representantes da própria escola, a pesquisadora sugere como integrantes desse órgão “[...] alguns profissionais que prestam serviço à escola, como dentista, psicólogo, terapeuta e assistente social. Poderão ainda integrar a comissão outros convidados especiais da comunidade, como advogados, médicos e vereadores”. (p. 99)

A respeito da cartilha, o público alvo são os pais dos alunos e a intenção é que, por intermédio desse instrumento, eles sejam capazes de identificar se seus filhos estão envolvidos em situações de *bullying*, como vítimas ou agressores.

Propõe-se, ainda, a realização, na escola, de uma jornada sobre *bullying*. Desse evento, devem participar toda a comunidade escolar, “[...] especialmente os pais, para que assumam o compromisso e a responsabilidade na tarefa de educar.” (p.105). Além dos pais, sugere-se mais uma vez a presença de profissionais de saúde, pois esses seriam, de acordo



com a autora, os profissionais capazes de “[...]dialogar sobre as causas da agressividade [...]” (p.105).

A partir do exposto sobre a primeira etapa do programa, ratificamos apontamentos que apresentamos anteriormente nesse trabalho: se é preciso detectar aquilo que, nas vítimas, provoca as ações contra ela, a premissa é de que a causa do *bullying* é intrínseca aos sujeitos; os pais dos alunos parecem ser os únicos adultos responsabilizados pelo problema, por isso a cartilha explicativa é destinada a eles.

Essa primeira etapa do programa também nos suscita outras perguntas: Qual premissa embasa a posição da autora, quando sugere a presença de profissionais da área de saúde e de representantes das leis, para compor uma comissão que pretende intervir em um problema que ocorre dentro do espaço escolar? A comunidade escolar não seria capaz de resolver suas questões? Se respondermos negativamente a esse questionamento, o que teria produzido essa incapacidade? O que endossa o discurso da submissão dos educadores e a colonização da escola pelas áreas da saúde e do direito?

A segunda etapa do programa destina-se a oferecer estratégias – gerais e específicas para sala de aula – que, em tese, seriam capazes de modificar a realidade escolar. De acordo com Fante “ O maior índice de violência [...] ocorre dentro da escola, principalmente nos locais onde a supervisão é deficitária ou inexistente”(p.106). Partindo dessa constatação é que são propostas as estratégias destinadas a essa etapa do projeto. .

Devido à falta de funcionários, situação que supostamente seria vivida em muitas escolas públicas brasileiras, um dos planos sugeridos pela pesquisadora é a formação de um grupo composto por “alunos solidários”:

Os integrantes desse grupo são preparados para identificar as dificuldades existentes entre os colegas e encontrar meios que possam auxiliá-los dentro e fora da classe. Esses alunos colaboram na supervisão do recreio e na entrada e saída dos alunos, evitando-se, assim, o desenvolvimento de atitudes agressivas e intimidatórias, o que inibe a ação do agressore dá segurança a vítima (p.107).

Pensando sobre essa proposta, perguntamo-nos se não estaríamos transferindo às crianças tarefas que caberiam aos adultos. Não estariam, as crianças, pagando por erros cometidos por nós, pois, se o número de funcionários não é adequado, por que não realizar novos concursos ou contratações? A resposta imediata é a falta de verba, mas sabemos bem porque isto ocorre: má administração pública, na grande maioria dos casos... Se for assim, o aluno deixaria de participar do recreio para cumprir um papel que o adulto, direta ou indiretamente, deixou de lado.

Outra estratégia sugerida é que os professores possam investigar o que se passa com seus alunos por meio da aplicação de redações sobre a vida escolar e familiar dos mesmos. De acordo com a autora, essas redações serviriam como uma espécie de “desabafo” para o corpo discente.

Refletindo sobre essa sugestão, talvez a redação sobre a vida escolar configure-se como um mecanismo útil, porque, por meio dela, seria possível que o adulto enxergasse aquilo que não consegue (ou não quer) enxergar no ambiente escolar. Por outro lado, nos perguntamos o que restaria a um professor fazer com aquilo que escutar a respeito da vida familiar de seu aluno? A impressão que temos é que, na grande maioria das vezes, isso daria ao aluno uma falsa esperança de que algo irá mudar em sua casa, ao mesmo tempo que aumentaria o sentimento de impotência desse professor frente a situação que vive esse aluno fora do ambiente escolar.

Afirma a autora que, após a aplicação dessas redações, a escola seria capaz de identificar vítimas e agressores e poderia iniciar “[...] a primeira dose do tratamento [...]” (p.109, grifo nosso). A expressão não é escolhida ao acaso, uma vez que a proposta é que o professor utilize um roteiro de entrevistas adaptadas, pela pesquisadora, do método Pikas, destinado a psicólogos e psicopedagogos.

Além do roteiro de entrevista, a autora fornece aos professores algumas orientações sobre como agir durante a mesma:

No momento em que o professor retirar um aluno da classe para conversar sobre seu comportamento, deve olhar bem nos seus olhos, demonstrando compreensão e confiança; não deve dialogar com ar de superioridade ou de autoridade, mas o aluno tem que ser levado a crer que o professor está ali como seu confidente, um amigo disposto a ajudá-lo [...]. (p. 110, grifo nosso)

Parece-nos que a sugestão é que o professor abdique de sua autoridade e do papel que deve exercer, para tornar-se um confidente, um amigo de seu aluno. Nossa questão é: a educação é possível se abdicarmos da autoridade? Nesse caso, por que um adulto seria ouvido por um jovem ou por uma criança?

Durante o roteiro de entrevista ao aluno agressor, o professor deve insistir para que o aluno proponha uma solução para cessar sua conduta violenta. Caso o aluno se recuse, o professor fará suas sugestões e se essas não forem cumpridas, “[...] sanções deverão ser aplicadas [...]” (p.112). Isso não evidenciaria que o adulto, incumbido da tarefa de educar, seria capaz de recusar sua autoridade até certo ponto, mas nunca poderia, por completo, abdicar desse lugar?

Entre as estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula, Fante propõe a criação do que chamou de Estatuto contra o *Bullying*:

[...] baseando-se em pactos ou princípios de convivência, sugerimos a elaboração de um estatuto contra o bullying ou contra a violência, centrado em direitos e deveres para toda a comunidade escolar, além das devidas sanções, levando em conta os direitos humanos de igualdade e respeito de todos os seres humanos (p.116).

A autora sugere que todos os passos para a construção do estatuto – discussão das normas, votação e criação das sanções – sejam executados pelos alunos, professores, pais e conselho de escola. Salienta que, no que diz respeito às sanções, elas devem ser convertidas em ações solidárias, pois dessa maneira o aluno punido substituiria uma ação negativa por outra positiva.

Outra estratégia proposta consiste no estudo situações-problema com os alunos de uma determinada classe. Chama-nos a atenção a que descrição do objetivo de tal atividade: “[...] ir ao encontro das necessidades emocionais e comportamentais do aluno que contará, assim, com o estímulo dos seus companheiros, ajudando-o na elevação de sua autoestima [...]” (p.119). Entretanto, dessa forma, estaríamos frente, não a uma atividade pedagógica – como é de se esperar, já que estamos tratando do contexto escolar – mas, sim, a uma proposta terapêutica? Nossa impressão confirma-se mais adiante no texto, quando a pesquisadora afirma, a respeito da atividade proposta, que essa “Seria uma espécie de terapia de grupo[...]” (p. 119).

Assim sendo, o professor deve atentar para o ambiente onde a atividade será realizada. Fante sugere: “[...] Músicas suaves, colchonetes ou tapetes nos quais os alunos possam deitar-se ou sentar-se..., esse seria o ambiente ideal para tratar do crescimento pessoal dos alunos e da educação de suas emoções”. (p.119)

A autora propõe, também, o que chama de atividades de harmonização, cujo propósito seria possibilitar que os alunos, ao centrarem-se em si mesmos, consigam refletir sobre suas ações, ao mesmo tempo em que entram em contato com “[...] o eu interior”. (p.120)

Outras atividades sugeridas, que supostamente auxiliariam na prevenção do *bullying* e da violência no contexto escolar, seriam: envolvimento dos alunos em projetos solidários, tais como aprendizagem de atividades manuais (crochê, pintura, bijuterias), elaboração e divulgação de campanhas diversas (contra a violência, contra o câncer, contra as drogas, em

prol dos animais, dos direitos humanos, da doação de órgãos, etc.) e voluntariado em hospitais, instituições de auxílio a crianças e idosos, entre outros. De acordo com a autora:

Por meio dos projetos solidários, estaremos desenvolvendo o protagonismo juvenil, proporcionando aos alunos a superação do isolamento e a participação nos problemas e acontecimentos da vida comunitária e, acima de tudo, aumentando sua capacidade de enfrentar as adversidades da vida. (p.136)

Caso a escola se proponha a executar metade dessas atividades ou projetos, perguntamo-nos se haverá tempo para ensinar as disciplinas? Pois se não questionamos esse ponto, concordamos que já não cabe à instituição escolar transmitir tais conteúdos. Nesse caso, a quem caberia? Ou não caberia a mais ninguém, pois acreditamos que poderíamos prosseguir nesse mundo sem tomar conhecimento de seu legado, por exemplo, via história, geografia, matemática?

Segundo Fante, para que o programa *Educar para a Paz* tenha êxito, é imprescindível a participação das famílias dos alunos. Por isso, além de procurar incentivar a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, o programa pretende mobilizar a reflexão sobre a educação oferecida por aqueles a esses. Nesse sentido, a falta de religiosidade das famílias é um dos pontos abordados pelo Programa:

Em nossos encontros com elas [famílias dos alunos] sempre sugerimos que se reúnam, ao menos uma vez por semana, em torno de uma mesa (com todos os meios de comunicação desligados), num clima de amor e de paz, para discutir e refletir sobre textos, parábolas ou histórias da Bíblia, do evangelho ou de algum livro que ensine o valor da fé, do amor e da importância da união familiar [...] (p.147).

Perguntamo-nos se, com isso, a autora pretende afirmar que as crianças que provêm de famílias sem religião tendem a se tornar violentas, ou propensas a desenvolver o chamado perfil de agressor nas situações de *bullying*?

Ainda considerando a questão familiar, a pesquisadora propõe que a escola realize reuniões individuais com os pais dos chamados alunos agressores, vítimas e espectadores; reuniões essas baseadas no questionário respondido pelas crianças sobre seus relacionamentos familiares e que supostamente indicariam “[...] as possíveis causas que conduzem os alunos aos maus tratos [...]” (p.148). Tal como apontamos anteriormente, parece-nos que o motivo e a solução para algo que ocorre dentro da escola é buscado fora dela, como se a escola fosse apenas uma extensão do ambiente familiar. Seria mesmo esse o papel da escola: o de um espaço ampliado daquilo que se passa nas casas dos alunos? A

escola não deveria conseguir oferecer um universo diverso, outros modelos de se relacionar, com os outros e com o mundo, para além do modelo familiar?

Finalizando o capítulo, Fante discorre sobre a criança que, mesmo após todo o trabalho proposto por seu programa, resiste em seu comportamento agressivo. Nesse caso, a chamada “criança impossível” (p.152) deve ser encaminhada a profissionais especializados para que sejam diagnosticados e tratados.

No terceiro e último capítulo do livro, a pesquisadora procura desvendar o que considerou como fatores determinantes do comportamento agressivo na escola. Para tanto, divide esses determinantes entre fatores externos e fatores internos à instituição escolar.

Como um dos determinantes externos, Fante arrola a pobreza e o desemprego que acirram a desigualdade social e, segundo a autora, produziriam violência e delinquência:

A exclusão social, principalmente a da infância e da juventude, é uma das causas que fazem com que prolifere a violência, pois, uma vez excluídos do convívio social, os jovens não encontram outra alternativa senão a da violência – uma forma de mostrar que existem e que também fazem parte do mesmo contexto social. (p.170)

A influência dos meios de comunicação também é responsabilizada pela autora como um dos desencadeadores de violência na escola:

[...] São veiculadas ideias agressivas e destrutivas nos filmes, nos jogos de videogames e de computadores, em que a violência é vista como algo imediato, cotidiano e frequente. Os mais violentos têm a capacidade de ganhar e sobressair-se entre os demais. As crianças e os adolescentes tendem a ver na agressividade e na violência estratégias de resolução de problemas, desconsiderando o diálogo como recurso eficaz. (p.171)

Ao mencionar essa questão, Fante convoca os adultos à cena e questiona se “[...] não seria responsabilidade da família observar o conteúdo a que os filhos estão assistindo?” (p.173)

Consideramos importante ressaltar que os adultos, de alguma maneira, estão envolvidos com o problema descrito. Entretanto, mais do que interrogarmos se o adulto tem selecionado aquilo que a criança ou o jovem assiste, precisamos fazer outra pergunta: o tempo destinado à televisão (ou ao computador, ao vídeo game), independentemente se o programa é adequado ou não à faixa etária da criança, se é violento ou não, esse tempo está ocupando o lugar do quê? Quando os mais jovens deixam de se sentar à mesa junto aos mais velhos e almoçam em frente ao computador, o que deixa de acontecer? Quando um pai cede à insistência de um filho e, para se livrar do choro da criança, permite que ela fique horas a

fio jogando, o *videogame* está ocupando o lugar do quê? Ou melhor, o *videogame* libera o pai de fazer o quê?

Não estariam os adultos delegando à televisão (e a outras mídias) sua responsabilidade pelos mais jovens? Levando-se em consideração o fato de que a TV – incluindo aqui os programas, jogos, desenhos mais politicamente corretos, ou mais “pedagógicos” possível – fala para *A Criança, O Jovem*, figuras idealizadas e massificadas, ela seria capaz de educar *uma criança, um jovem*, sujeitos singulares, únicos? <sup>8</sup>

Para finalizar o tópico sobre determinantes externos ao comportamento violento dentro da escola, a autora recorre à questão da educação familiar:

Infelizmente, o comportamento violento e agressivo que um aluno apresenta na escola, provocando sofrimentos a muitos outros – de forma velada ou não -, tem sua origem, dentre outros fatores, no modelo educativo familiar de acordo com o qual foi criado. Tal modelo caracteriza-se como causador do comportamento agressivo ou violento, devido ao tipo de estimulação a que ele foi exposto desde pequeno; pela forma de convivência predominante em sua família [...] (p. 174)

De acordo com Fante, alunos provenientes de famílias “desestruturadas”<sup>9</sup>, cujos métodos educativos são marcados por ambiguidade <sup>10</sup> e maus-tratos, tendem a desenvolver comportamentos violentos na escola.

Quanto aos fatores internos à própria escola, provocadores de violência nesse meio, a pesquisadora cita a burocratização da estrutura organizacional das instituições de ensino e a perda da autoridade dos professores em relação ao corpo discente.

Sobre a perda da autoridade, a autora propõe a seguinte explicação:

Em tempos precedentes, a autoridade era exercida pelo controle absoluto do professor e da hierarquia educacional em geral, produzindo nos alunos um enorme grau de submissão e permitindo, por parte da hierarquia, o emprego de rígidos instrumentos de repressão (...). Atualmente, essa perspectiva vai se desmoronando devido à ineficiência da escola, sendo justificada por diversos fatores, como: excessiva centralização de decisões nos órgãos superiores; falta de funcionários; falta de política salarial eficiente; falta de infraestrutura adequada para esportes(...) falta de segurança; e ainda por outros aspectos que colaboram para que o trabalho pedagógico se torne cada vez mais deficitário e a escola inviável. (p.186)

---

<sup>8</sup> Referimo-nos aqui às reflexões de Dany Robert Dufour, na obra *A Arte de Reduzir as cabeças*, sobre o papel da televisão na educação contemporânea; de maneira resumida podemos afirmar que o autor nos mostra que ela (des)ocupa o lugar da transmissão.

<sup>9</sup> “Desestruturação familiar: marcada pela ausência de um dos genitores ou pela falta de bom entendimento afetivo entre os cônjuges e seus filhos (...)” (p.175).

<sup>10</sup> “Métodos educativos ambíguos: práticas educativas excessivamente laxas, ou inconsistentes, ou restritivas e, em alguns casos, excessivamente punitivas” (p.175).

Somar-se-ia à questão da falta de infraestrutura adequada, o fato de que os alunos estariam desmotivados a estudar devido à incerteza de conseguirem um lugar no mercado de trabalho. Segundo a autora, a falta de perspectiva dos alunos fundamentaria – se numa suposta distância entre o que a escola se propõe a ensinar e aquilo que o aluno deveria aprender para viver fora dela.

Para a autora, o surgimento de comportamentos violentos no ambiente escolar decorreria, dentre outros fatores – mencionados anteriormente – desse contexto de faltas (desautorização docente causada, principalmente, pela falta de estrutura adequada das escolas e de perspectiva no futuro) que caracterizaria as instituições de ensino na atualidade.

A solução consistiria no assentimento dos professores aos preceitos da atual Pedagogia, abandonando práticas tradicionais de ensino e em prol de métodos que enfatizem a relação afetiva com seus alunos e os ajudem a “[...] desenvolverem habilidades que lhes sirvam para a autorrealização e autossuperação na vida.” (p.195):

A escola precisa ensinar a criança, desde a mais tenra idade, a educar suas emoções, a lidar com seus medos, conflitos, frustrações, dores e perdas, com sua ansiedade e agressividade, canalizando-os para ações proativas que resultem em benefícios sociais e para novas formas de relações capazes de produzir empatia, pois agindo assim, favorecerá a criança, aumentando sua probabilidade de tornar-se um adulto equilibrado e feliz. (p.196)

A respeito dos fatores internos à escola, arrolados como determinantes para o surgimento da violência, propomos a seguinte reflexão: os professores de outrora não se incumbiam das emoções do corpo discente, mantendo uma relação bastante distanciada e hierárquica dos mesmos, no que diz respeito ao saber<sup>11</sup> para com eles. A maneira de ensinar não era outra senão aquela que passou a ser chamada de *método tradicional*. E ainda assim, a violência não era um dos problemas centrais enfrentados pela escola de nossos pais e avôs.

Além disso, lembramos que os países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), onde questões como falta de funcionários e infraestrutura na escola são praticamente inexistentes, foram palco das primeiras situações descritas como *bullying*. Por isso perguntamos se a violência que se dissemina no contexto escolar não seria resultante de fatores outros, distintos dos propostos por Fante e tantos outros pesquisadores das vicissitudes da educação no mundo contemporâneo.

O *bullying* e, de maneira geral, a violência na escola como resultante, em grande parte, do tipo de educação familiar recebida pelos alunos, é o argumento que prevalece no capítulo de conclusão do livro.

---

<sup>11</sup> O professor ensina e o aluno aprende; O professor manda, o aluno obedece.

No âmbito escolar manifesta-se [a violência], sobretudo, como reflexo do modelo educativo familiar, produzindo relações interpessoais abusivas, adoecendo e prejudicando toda a comunidade escolar [...] Provavelmente, o aluno que vitimiza seus companheiros procura inconscientemente encontrar nessa conduta uma maneira de reproduzir os comportamentos agressivos introjetados pelos modelos educativos [...]. ( p.208)

Dessa maneira, a solução consistiria na valorização do fator afetivo no ambiente escolar para que assim a escola seja capaz, não só de transmitir conteúdos, mas sobretudo de ensinar a seus alunos a lidar com suas emoções:

[...] a escola deve ensinar os alunos a lidarem com suas emoções para que não se envolvam em comportamentos violentos, transformando-os em agentes disseminadores de uma cultura de paz que se estenda aos seus demais contextos de vida. (p.209)

Para tanto, professores e demais profissionais que trabalham como educadores devem ser preparados para realizarem tal tarefa, pois, ao trabalharem as emoções de seus alunos, estariam também auxiliando a combater surgimento da violência para fora dos muros da escola.

Concluímos que, se quisermos construir uma sociedade em que a violência seja repudiada, é necessário que o olhar das autoridades esteja voltado à educação, pois aí que se deve iniciar o processo de pacificação. Para isso, sugerimos que profissionais que trabalham como educadores sejam preparados para lidar com suas emoções e educar as emoções dos alunos, dando lugar, em suas aulas, para a expressão de afeto – com isso, aprenderão a lidar com seus próprios conflitos e com os mais diversos tipos de violência, especialmente o bullying [...] A educação, portanto, é o caminho que conduz à paz [...] (p.212).

## 2.2. CARTILHAS DA CAMPANHA *CHEGA DE BULLYING, NÃO FIQUE CALADO!*

O material em questão compõe a campanha “*Chega de bullying, não fique calado!*”, iniciada em 2011 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com o canal de televisão *Cartoon Network*.

Trata-se de um *kit* formado por seis cartilhas destinadas a toda comunidade escolar (alunos, pais, professores e diretores) e tem por objetivo proporcionar a esse público maneiras práticas de lidar com a questão do *bullying*.

De acordo com informação obtida na página virtual de apresentação da campanha<sup>12</sup>, as cartilhas foram produzidas com auxílio de especialistas no tema *bullying*, como a

---

<sup>12</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/area-reservada/pais-e-alunos/chega-de-bullying-nao-fique-calado>



pesquisadora brasileira Cleo Fante<sup>13</sup> e serão utilizadas não só na rede estadual de ensino de SP, mas também em diversas escolas da América Latina, uma vez que o material resulta de uma parceria entre a *Cartoon Network*, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação da Cidade do México, a Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) e as ONGs *Plan International* e *Visão Mundial*.

Para efeito de compreensão, faremos uma análise individual de cada uma das cartilhas que compõem a campanha em questão.

### 2.2.1. Cartilha destinada aos alunos do Ensino Fundamental I

O material de trinta e nove páginas é composto por ilustrações e textos curtos, de linguagem simples, elaborados em formato de perguntas e respostas. Pelo que pudemos apreender da leitura, a cartilha tem por objetivos: ensinar aos alunos a distinguirem entre situações consideradas como *bullying* e *cyberbullying* de outras situações consideradas apenas como desentendimentos; conquistar a solidariedade das chamadas crianças espectadoras para as vítimas do *bullying*; garantir a reprovação das atitudes dos agressores pelos alunos que presenciem cenas de *bullying*; ensinar a todos os alunos que não existe qualquer razão que justifique a discriminação a outrem e o respeito ao próximo é dever de todos, inclusive das crianças; alertar os alunos para que procurem o auxílio de um adulto – pais e professores – tanto na situação de vítima quanto na posição de espectadores.

Para atingir esses objetivos, a cartilha apresenta atividades a serem realizadas pelas crianças em sala de aula. Além disso, sugere que o corpo discente organize uma campanha contra o *bullying*, na qual deve assumir o compromisso de não se calar, como vítima ou espectador, devendo se propor a ter apenas atitudes exemplares para barrar o surgimento da violência nas escolas.

Gostaríamos de destacar dois pontos desse material. O primeiro deles sobre o lugar em que são colocados os adultos – pais e professores – em relação às crianças: embora se trate de um material destinado aos alunos e referir-se ao que eles, enquanto crianças, poderiam fazer para combater o chamado *bullying*, por diversas vezes, na cartilha, são orientados a procurar a ajuda dos adultos para enfrentar essa questão.

---

<sup>13</sup> Cleo Fante é autora de *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*, um dos livros que compõem nosso corpus de pesquisa.

É o que observamos nos trechos a seguir: “[...] Por isso, com a ajuda de um adulto de confiança, você deve aprender a se proteger e quais medidas tomar se ocorrer o *cyberbullying*” (p.15); “[...] Se estão perseguindo você ou se sente que estão fazendo bullying [...] você deve contar para alguém, seu pai ou sua mãe, para um professor (a) ou outro adulto de confiança que possa intervir” (p.24). Parece-nos que seria possível deduzir desses trechos que, por mais que as coisas se passem entre os mais novos, é dever dos adultos ajudá-los a resolvê-las e o *bullying* é, em primeiro lugar, responsabilidade desses adultos.

Outro ponto que destacamos diz respeito a seguinte passagem:

Qualquer coisa pode servir como desculpa para incomodar/ perseguir outra pessoa ou zoar dela. Pode ser porque não usam a roupa da moda ou por sua cor de pele [...] A verdade é que os meninos e meninas que magoam ou ameaçam outros e outras não necessitam muito para se inspirar se têm a intenção de ferir [...] Porém, precisam saber que isso se chama discriminar. E sabe de uma coisa? Os meninos e as meninas têm direito de não serem discriminados. Isso é tão importante que está escrito em um documento internacional, que se chama Convenção sobre os Direitos da Criança [...] E mesmo que você seja criança, deve aprender que não tem o direito de discriminar os outros[...]. (p.14)

Acreditamos ser tarefa essencial à educação que as crianças sejam apresentadas às leis que regem o convívio social e que sejam informadas que algumas delas são impossíveis de serem questionadas, relativizadas, para que possamos salvaguardar esse convívio. Assim, por exemplo, não é possível discutirmos com as crianças se elas aceitam ou não respeitar Joãozinho que é negro, ou Maria que é pobre.

Entretanto, consideramos necessário explicar aos novos os motivos pelos quais pessoas (crianças ou não) negras e pobres são alvos de comportamentos hostis em nossa sociedade. Acreditamos que se perguntarmos às crianças por que algumas delas são discriminadas, talvez possamos, na maioria das vezes, por meio da discussão, extinguir alguns pré-conceitos e assim auxiliarmos na construção de relações mais respeitadas e saudáveis entre os mais jovens.

Mas quando tentamos eliminar a situação de discriminação/violência utilizando-nos apenas da argumentação legal, talvez consigamos, algumas vezes, cessar eventos como o *bullying*, mas ficamos impedidos de compreender a causa dessas situações por impossibilitar a discussão e reflexão a respeito da mesma.

### 2.2.2. Cartilha destinada aos alunos do Ensino Fundamental II e Médio

O material em questão compartilha dos mesmos objetivos daquele destinado aos alunos mais novos (Fundamental I). Sugere que os alunos mobilizem campanhas de conscientização sobre o assunto, bem como outras atividades relacionadas ao tema *bullying*, como concursos de fotografia e vídeo-debates.

Entretanto, diferentemente do que ocorre nas cartilhas do primeiro ciclo de ensino, nessa publicação, as situações exemplificadas como *bullying* aparecem justificadas pelas estereotípias no que diz respeito ao modo como são vistos homens e mulheres em nossa sociedade.

Além disso, há uma ênfase maior na descrição de situações denominadas como *cyberbullying*. Possivelmente porque o público alvo do material – alunos entre onze e dezessete anos – possui, na maioria das vezes, livre acesso à *internet*. A ascensão de casos de *bullying* via *web* e outras tecnologias (mensagens via celular e redes sociais, por exemplo) é um dos apontamentos que aparecem em todo o material que compõe o corpus de nossa pesquisa.

Esse é um dos pontos que nos chama a atenção, pois acreditamos que reforça nossa hipótese da relação entre *bullying* e desresponsabilização dos adultos pela educação dos novos. Por que em nossos dias as crianças e os adolescentes passam tanto tempo frente a televisores, *videogames*, computadores? Provavelmente porque se estivessem realizando outras atividades, isto exigiria que alguém, algum adulto as monitorassem. Temos certeza de que quando as crianças estão frente ao computador (ou à TV, *videogames*, etc.) os mais velhos não estão liberados dessa responsabilidade, mas parecem acreditar que sim.

### 2.2.3. Cartilha destinada aos pais e responsáveis

O conteúdo destinado aos pais evidencia a mesma preocupação presente nas duas outras cartilhas que analisamos anteriormente: apresentar ao público alvo uma definição sobre o que seria considerado *bullying* para que saibam diferenciá-lo das demais situações de desentendimentos e brigas entre crianças e jovens: “O *bullying* é agredir ou humilhar

outra pessoa de maneira repetitiva ao longo do tempo. Espalhar rumores, ferir física e emocionalmente e ignorar alguém também são formas de bullying entre os estudantes” (p.03) <sup>14</sup>.

Assim como nas demais cartilhas, há também um apelo para que o público alvo participe e ajude a mobilizar a campanha *Chega de bullying* ao qual esse material está vinculado. A especificidade desse material parece residir em dois objetivos: orientar os pais e responsáveis sobre como trabalhar o assunto *bullying* com seus filhos e como participar da vida escolar dos mesmos.

Para tanto, o material se vale de conselhos como: “O mais indicado para evitar que um filho ou filha se torne um(a) assediador(a) é educa-lo a sempre respeitar o outro [...]” (p.12); “Crie regras claras e coerentes para sua família, que guiem o comportamento de seus filhos e filhas [...]” (p.13); “Passe mais tempo com seu filho(a) e supervisione cuidadosamente suas atividades.” (p.13); “A hora do jantar é um bom momento para que cada membro da família conte como foi seu dia. Você também pode contar algum problema que teve e perguntar a seus filhos e filhas se eles tiveram algum conflito na escola” (p.16) “Comuniquese com o docente ou direção da escola para abordarem o problema juntos. Vá à escola se receber um convite da direção ou dos docentes para conversar” (p.20).

Todas orientações muito simples e que acreditamos poderem ser sintetizadas em uma única frase: Pais, vocês devem educar seus filhos. Frente a isso, a pergunta que nos fazemos é por que é necessário elaborar um material para dizer aos pais algo tão simples? Algo que facilmente concluiriam caso simplesmente recorressem ao bom senso<sup>15</sup>?

Possivelmente a resposta configurar-se-á em torno de algo que atualmente escutamos com muita frequência, que os pais estão perdidos e não sabem mais como educar seus filhos. Por esse motivo, precisariam de manuais, cartilhas elaboradas por pesquisadores, cientistas da educação, que lhes dissessem qual a melhor maneira de desempenharem a função de guiar uma criança e um jovem pelo nosso mundo.

Não raro, testemunhamos os próprios pais corroborando a tese de estarem muito confusos com relação à tarefa que lhes cabe. E então precisamos refletir sobre o que poderia ter gerado tal estado de coisas. Por que em outros tempos os velhos supostamente sabiam como educar os jovens, e estes, agora crescidos e educados, não sabem como desempenhar

---

<sup>14</sup>Essa definição está presente em todas as cartilhas que compõe a Campanha *Chega de bullying, não fique calado*.

<sup>15</sup>Referimo-nos aqui ao *bom senso* tal como cunhado por Hanna Arendt: “[...] aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos [...]” (2005, p.227)

essa função? O que gerou tal confusão? Não seria justamente o excesso de manuais, cartilhas, livros, palestras que, em ritmo frenético, afirmam trazer “as boas novas” da última teoria educacional, que irá solucionar todos os problemas que pais inevitavelmente enfrentarão (seguindo ou não tais teorias) ao se proporem a educar uma criança? Não seria exatamente o excesso de respostas, de sempre “novas e mais acertadas” respostas, que justamente produz tantas perguntas, tanta confusão?

#### 2.2.4. Cartilha destinada aos diretores e gestores escolares

O material direcionado aos diretores de escola inicia-se afirmando ser o *bullying* um problema presente praticamente na totalidade das instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas, em todas as classes sociais e em todos os países.<sup>16</sup>

De acordo com o material, a violência entre as crianças, antes supostamente negligenciada, hoje teria ganhado atenção devido “[...] aos avanços em temas dos direitos humanos e especialmente direitos de crianças e adolescentes.” (p.02)

Por esse motivo, na cartilha, afirma-se que, para prevenir o aparecimento do *bullying*, faz-se necessário “[...] enxergar os conflitos como parte do trabalho de forma integral e a convivência como conteúdo transversal” (p.04).

Tendo em vista esse propósito e fundamentando-se na Convenção sobre Direitos da Criança, a cartilha apresenta discussões e sugestões de atividades a serem realizadas pelos diretores na escola como um todo e especificamente nas salas de aula.

Assim, no tópico intitulado *Como prevenir o bullying em sala de aula* indica-se a realizar assembleias de classe semanais, propor trabalhos em grupo, variando os critérios para se formar o agrupamento, organizar debates sobre temas como violência, discriminação, estereótipos de gênero entre outros. Por sua vez, na seção denominada *Como evitar o bullying na escola*, enfatiza-se a questão da capacitação dos docentes para que saibam como identificar, prevenir e agir frente ao *bullying*.

Para realizar a mencionada capacitação, sugere-se que os diretores proponham aos docentes atividades como a) dramatizações: os professores devem interpretar os personagens geralmente envolvidos no problema (alunos, pais, docentes, diretores) para, em seguida,

---

<sup>16</sup> Essa afirmação também comparece em todos materiais que compõe nosso corpus de pesquisa.

discutirem quais melhores condutas a serem adotadas para barrar as situações de discriminação/violência em sua escola; b) evocar a própria experiência: nessa atividade os professores são convidados a recordar e compartilhar as emoções decorrentes de uma possível situação de *bullying* que tenham vivido ou presenciado quando eram alunos, para que, baseados nessa lembrança, possam compreender como se sentem os alunos, de modo a encontrarem melhores estratégias para intervir em situações de discriminação, intimidação, violência; c) promover encontros com especialistas no assunto para sanar dúvidas e discutir ações junto ao corpo docente.

Interessante notar que, na cartilha, não há reflexão sobre o que possibilita o aparecimento do *bullying* no espaço escolar. Nesse sentido, a única argumentação que se apresenta não se refere à escola, mas ao modelo de educação familiar a que foram submetidos os alunos que supostamente cometem o *bullying*:

Às vezes, os responsáveis por atormentar os outros o fazem porque eles mesmos foram tratados dessa maneira ou vivem em um ambiente onde se discrimina. Possivelmente pensem que seu comportamento é normal porque provêm de famílias ou de outros ambientes nos quais geralmente as pessoas mostram raiva, gritam se insultam ou se desvalorizam (p.10).

Em nenhum momento, levanta-se a questão sobre o modo desses alunos enxergarem o espaço escolar; não se pergunta qual o sentido da escola para eles nem por qual motivo lhes sobra tempo para importunar os colegas ou, dito de outro modo, por que esses alunos – e não só eles – estão tão desocupados no ambiente escolar.

Nossa leitura faz-nos concluir que, para os autores da cartilha, a causa do *bullying* está para fora dos muros da escola, mas como se manifesta dentro dela, seria preciso privilegiar o trabalho sobre a convivência no espaço escolar para tentar detê-lo.

Contudo, ao privilegiarem os chamados conteúdos transversais, que tempo resta aos professores para ensinar História, Português, Artes? Como salientamos anteriormente, não seria justamente esse o motivo, por sobrar tempo aos alunos, ou seja, por passarem horas na escola sem aprender quase nada que a escola tornou-se palco para tudo – inclusive para o *bullying* – exceto para a educação?

O tópico *Como agir diante do bullying?* parece confirmar nossa suspeita de que algo na escola contemporânea não vai bem e propicia o aparecimento do *bullying* e outros problemas. Nele afirma-se que é preciso intervir, escutando todos os alunos, fazer relatórios para que toda a comunidade escolar fique ciente do fato, assegurar ao aluno intimidado ou perseguido que ele será ajudado, enfim, responsabilizar-se pela situação e não ignorá-la.

Por que se faz necessário estarem essas orientações arroladas em um material didático? Poderíamos entender tal necessidade como uma confirmação de não estarem os adultos – pais, professores, diretores – responsabilizando-se por zelar pelos mais jovens, recusando-se à tarefa educativa? Acreditamos que sim.

Como recomendação final, o material sugere que sejam desenvolvidas, nas instituições educacionais, regras de convivência, que devem “[...] funcionar como um contrato entre as partes [comunidade escolar] e não como uma lista de proibições e punições” (p.33, grifo nosso). Baseadas em valores como “a defesa da paz, o respeito e aceitação da diversidade, a solidariedade e a responsabilidade cidadã” (p.34), tais regras possibilitariam, dentre outras coisas, que as instituições educativas:

[...] sejam espaços de garantia e exercícios de direitos de todos os seus membros; estejam mais conectadas com as necessidades e as mudanças atuais e que permitam às crianças e adolescentes desenvolver uma atitude crítica frente às situações que devem enfrentar; abordem os casos de *bullying* como situações inerentes à convivência e para as quais se determinarão mecanismos de solução que as tomem oportunidades de aprendizagem (p.34).

Consideramos que, nesse ponto, evidenciam-se duas outras questões que assolam nosso cotidiano escolar: uma delas é a chamada visão utilitarista da educação que, ignorando o fato de ter a educação um fim em si mesma, defende a ideia de que ela deve sempre ser realizada para atingir determinados objetivos, por exemplo, a paz, a solidariedade, a responsabilidade cidadã, a construção de um mundo melhor, entre outros.

A outra questão diz respeito à colonização do espaço escolar pelo discurso jurídico, evidenciado aqui pelo significante *contrato* e pela expressão “espaços de garantia e exercícios de direitos[...]”. Assim como salientamos anteriormente, acreditamos que, ao recorrer ao discurso jurídico, às leis para tentar agir contra o *bullying*, impossibilita-se a reflexão sobre sua verdadeira causa. Seria como se disséssemos que o *bullying* é proibido porque a lei assim o estabelece e por isso não precisamos discuti-lo.

#### 2.2.5. Cartilha destinada aos docentes <sup>17</sup>

O objetivo do material, destinado aos professores do Ensino Fundamental, parece ser convencê-los de que o principal meio para combater o *bullying* consistiria no trabalho sobre

---

<sup>17</sup> A campanha *Chega de Bullying* apresenta duas cartilhas destinadas aos docentes: uma para os professores do Ensino Fundamental I e outra para os do Ensino Fundamental II. Entretanto, por apresentarem conteúdos muito similares, optamos por fazer uma análise conjunta de ambas as cartilhas.

questões relacionadas à convivência entre os alunos, enfatizando sempre os direitos assegurados pela lei às crianças e aos adolescentes, conforme observa-se no seguinte trecho:

Trabalhar o tema a partir da perspectiva de melhorar a convivência na escola permite avançar no fortalecimento da cultura democrática. Abordar a noção do “outro” ou da “outra” como “semelhante” implica o reconhecimento das diferenças e, ao mesmo tempo, a afirmação da sua condição de igualdade de direitos. (p.06)

Assim como ocorre nas demais cartilhas, nesta também se apresenta uma caracterização do *bullying*, do *cyberbullying*, dos perfis das crianças geralmente envolvidas com o problema (agressores, vítimas e testemunhas) e das consequências que podem advir desse envolvimento.

Uma das especificidades do material, destinado aos professores, constitui-se na seção denominada de *Conselhos práticos para combater o bullying*, onde se indica:

Escute seus alunos e alunas [...]; use sua autoridade como docente para exigir o fim das hostilidades contra qualquer menino ou menina [...]; se presenciarem uma situação de assédio, detenha imediatamente a agressão; apoie a criança assediada ou intimidada para fazê-las sentir-se respaldada [...] (p.14)

Esses conselhos chamam-nos a atenção pelo mesmo motivo apontado quando da análise do conteúdo destinado aos diretores, qual seja, o fato de se tratarem de orientações redundantes quando o que está em jogo é a relação entre professores e alunos, mais ainda, entre os velhos e os novos. É possível renunciar ao lugar de autoridade quando se educa ou se ensina algo a uma criança? De que maneira os professores, os adultos podem ter êxito nessa tarefa se recusam tal autoridade? Entretanto, se todas essas orientações, redundantes do ponto de vista do senso comum, precisam estar arroladas numa cartilha para que os adultos saibam o que devem fazer, isto possivelmente pode nos contar algo sobre o mal-estar contemporâneo na educação.

Outra seção específica desse material diz respeito às sugestões acerca do trabalho supostamente preventivo a ser realizado pelo professor. Sendo assim, algumas atividades propostas aos docentes vão desde a promoção de assembleias onde os alunos possam discutir o tema *bullying*, até o trabalho com jogos que estimulem a cooperação e dramatizações, através das quais, supõe-se, o corpo discente poderia experimentar tanto o que é ser alvo, quanto o que é ser agressor em situações de *bullying*.

Para realizar esse trabalho, afirma-se que os educadores devem ser capazes de “[...] desenvolver nos meninos e nas meninas aspectos relacionados à empatia, compaixão e compreensão, comunicação e ao respeito pelo outro.” (p.04)



Frente às capacidades exigidas dos professores para que supostamente saibam lidar com o *bullying*, perguntamo-nos: sob qual visão a respeito da educação estariam abarcadas tais exigências, senão sob uma visão utilitarista, a respeito da qual discorremos parágrafos acima?

O material é finalizado da mesma forma que os demais, sugerindo-se que os educadores assinem e ajudem a divulgar a campanha *Chega de Bullying!*

### 2.3. LIVRO *BULLYING: MENTES PERIGOSAS NAS ESCOLAS*

O livro em questão foi escrito pela psiquiatra brasileira Ana Beatriz Barbosa Silva, que se tornou muito conhecida pelo público em geral e ganhou uma legião de seguidores no meio educacional e escolar ao publicar o *best seller Mentas Inquietas*, no qual defende a tese de que o chamado Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA) seria causado por um funcionamento cerebral diferente da norma.

Assim, as pessoas diagnosticadas com DDA apresentariam uma velocidade do funcionamento cerebral mais acelerada do que a população em geral, o que justificaria a desatenção e a impulsividade, sintomas mais expressivos do suposto distúrbio.

A visão organicista/biologizante expressa na argumentação sobre o DDA também é a matriz pela qual a psiquiatra irá conduzir sua discussão sobre *bullying* em *Mentas perigosas nas escolas*<sup>18</sup>, como se evidencia no seguinte trecho presente no capítulo introdutório do livro:

Não tenho dúvidas de que o *bullying* não pode mais ser tratado como um fenômeno exclusivo da área educacional. Atualmente ele já é definido como um problema de saúde pública e, por isso mesmo, deve entrar na pauta de todos os profissionais que atuam na área médica, psicológica e assistencial de forma mais abrangente. (SILVA, 2010, p.14, grifo nosso).

Ainda na introdução, a autora caracteriza o *bullying* como “[...] todos os atos de violência (física ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos, impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas”. (p.13)<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Este livro, lançado em 2010, vendeu até o presente momento, mais de 400 mil cópias, o que indicaria ser este um grande representante do que a sociedade em geral pensa sobre a questão do *bullying*.

<sup>19</sup> Essa definição é compartilhada por todos os materiais que compõem nosso corpus de pesquisa.

No capítulo primeiro, intitulado *A lei dos mais fortes e o silêncio dos inocentes*, a partir de uma breve exposição de dois supostos casos de bullying – um na cidade norte-americana de Denver em 1999 e outro na cidade de São Paulo<sup>20</sup>, a autora argumenta tratar-se de um problema “endêmico nas escolas de todo o mundo[...]”, que pode ocorrer de diversas formas (verbal, física, psicológica, sexual e virtual) e muitas vezes causado sem motivação aparente.

É fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes, geralmente, não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Isso significa dizer que, de forma quase “natural, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar e amedrontar suas vítimas. (p.21)

A psiquiatra finaliza o primeiro capítulo relatando diversas consequências psíquicas e comportamentais, tais como transtorno do pânico, fobia social, anorexia, bulimia, depressão, fobia escolar, entre outros, supostamente apresentadas por pessoas que são ou teriam sido, em algum momento de suas vidas, alvos da prática do *bullying*.

A ênfase nas consequências também se expressa nos demais materiais que analisamos para essa pesquisa. Acreditamos que esse modo de apresentar a questão não se faz acidentalmente, pois, ao se deslocar a discussão para o que ocorre após o *bullying*, a reflexão a respeito do que acontece antes dele, ou seja, o questionamento sobre sua causa e que relação guardaria com o contexto em que aparece fica enfraquecido. Esse enfraquecimento revela-se na argumentação de Silva, pois, apesar da tentativa de relacionar – em alguns momentos como veremos mais adiante – o *bullying* às questões da contemporaneidade, sua argumentação nos induz a acreditar que a razão do problema está nas próprias crianças e jovens.

Assim se explicita no segundo capítulo do livro, quando são apresentados supostos perfis dos envolvidos no problema. Crianças e jovens, que seriam alvos de *bullying*, são classificados em três tipos: as vítimas típicas, “[...] alunos que apresentam pouca habilidade de socialização” (p.37); as vítimas provocadoras, “[...] geralmente encontramos as crianças ou adolescentes hiperativos e impulsivos e/ou imaturos, que criam, sem intenção explícita, um ambiente tenso na escola (p.40); vítimas agressoras que “[...] reproduzem os maus-tratos sofridos como forma de compensação [...]” (p.42).

---

<sup>20</sup> O primeiro trata-se do massacre na escola Columbine e o segundo relato diz respeito a um dos pacientes que a psiquiatra acompanha em seu consultório. Ao longo de todo o livro, relatos de casos de pacientes são utilizados para justificar a argumentação apresentada a respeito do *bullying*.

Haveria também os denominados como espectadores, divididos em três grupos: os passivos, aqueles que manifestariam apoio às vítimas não fosse o medo de também se tornarem uma delas; os ativos, alunos que expressam apoio moral a quem comete o *bullying* e os espectadores neutros que, segundo a psiquiatra, seriam insensíveis à situação.

As crianças ou os jovens que cometem algo descrito como *bullying* são nomeados pela autora como *bullies*. Tais sujeitos são caracterizados como “agressores genuínos” (p.40) e apresentariam, “[...] desde muito cedo, aversão às normas” (p.43):

[...] as manifestações de desrespeito, ausência de culpa e remorso pelos atos cometidos contra os outros podem ser observadas desde muito cedo (por volta dos 5 ou 6 anos de idade) [...] (p.47).

De acordo com a médica, os *bullies* “[...] possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade[...]” (p.43). É importante compreendermos de que maneira essa autora define o conceito de personalidade:

A personalidade resulta da interação do temperamento com a grande variedade de situações que vivenciamos ao longo do tempo. O temperamento diz respeito aos traços biológicos que herdamos (material genético) de nossos familiares. Já a nossa história psicológica é formada por uma gama de comportamentos e sentimentos que desenvolvemos como respostas às diversas circunstâncias da vida. Quando falamos em parte biológica da personalidade, estamos nos referindo ao cérebro e sua infinita complexidade. (p.73)

A passagem transcrita acima nos leva a concluir que, para a autora, a causa do *bullying* guardaria pouca relação com o laço social. Pelo contrário, ela poderia ser explicada individualmente, mais especificamente pela herança genética dos agressores associada à história psicológica dos mesmos. Ao adicionarmos a isso a argumentação a respeito de uma suposta existência de *perfis* de vítimas e agressores, como apresentado tanto no livro em foco como nos demais materiais que compõem nosso corpus de pesquisa, facilmente poderíamos ser levados a pensar que mais uma vez estaríamos diante de um problema exclusivamente extraescolar, porque tanto suas causas quanto suas consequências supostamente não teriam relação com a escola.

Dizemos *mais uma vez* porque é também dessa maneira, como problemas extraescolares, que o discurso pedagógico hegemônico tende a explicar as dificuldades na aprendizagem, o desinteresse por aprender, a desautorização docente, a violência no ambiente escolar... Apoiado em outros discursos – médico, psicológico, jurídico, entre

outros – o discurso da pedagogia<sup>21</sup> irá depositar no aluno e/ou em sua família e/ou nas questões da precariedade de condições de trabalho, as justificativas para os males que acometem a educação na contemporaneidade.

No terceiro capítulo, a autora apresenta sua análise sobre o que chamou de “tempos modernos” e de que maneira esse contexto guardaria relação com o acirramento do *bullying* nas escolas. De acordo com Silva, os dias atuais seriam marcados por mudanças constantes no que diz respeito às referências e aos valores que guiariam os comportamentos individuais. Para as novas gerações a consequência seria a ausência “[...] de uma base sólida e segura sobre a qual elas possam se estruturar [...]” (p.57); os pais, por sua vez, tentando uma contraposição ao autoritarismo que marcava as relações educacionais de outrora, teriam se tornado mais permissivos, criando, assim, filhos “[...] egocêntricos, sem qualquer noção de limites [...]” (p.63). Frente a esse estado de coisas, a solução para as escolas estaria, segundo a autora, em enfatizar o trabalho no que diz respeito às relações interpessoais:

É necessário modificar não somente a organização escolar, os conteúdos programáticos, os métodos de ensino e estudo [...] Hoje é preciso dar destaque à escola como um ambiente no qual as relações interpessoais são fundamentais para o crescimento dos jovens, contribuindo para educá-los para a vida adulta [...] (p.63).

Uma vez mais somos colocados diante do discurso utilitarista em relação à educação, aquele que, como afirmamos anteriormente, remete a finalidade do ato educativo sempre para além dele mesmo. Dito de outra forma, estamos diante da defesa da ideia de que a educação deve *servir para* – para a paz, para a cidadania, para a ecologia, para o fim do *bullying* ... – e não pode ser um fim em si mesma. Assim sendo, novamente nos perguntamos se sobraria tempo à escola, mais exatamente aos professores, para ensinar as especificidades das disciplinas em que foram formados?

Retornando à análise, os dois próximos capítulos do livro são dedicados à descrição das diversas formas de reação frente ao *bullying* e de casos de personalidades do mundo da política, televisão, esporte que, na infância ou mesmo na vida adulta, teriam enfrentado tal problema.

Na sequência, a autora apresenta uma recapitulação da história do *bullying*. Assim, ela afirma ser um fenômeno tão antigo quanto à própria escola, mas que só ganhou atenção mundial no início dos anos de 1970, com as pesquisas de Dan Olweus. No Brasil, a autora

---

<sup>21</sup> Nos referimos a uma parte dos discursos que compõe a Pedagogia, não a todos eles. Entretanto, supomos ser essa parte aquela que domina o cenário educativo na atualidade. Discorreremos sobre essa questão no terceiro capítulo desse trabalho.

cita uma pesquisa, realizada em 2002 pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia), da qual participaram 5482 alunos de 5ª à 8ª série e que revelou que a prática do *bullying* ocorre, na grande maioria das vezes, em sala de aula. Para exemplificar o dado, a psiquiatra relata o caso de Samuel Teles da Conceição, um jovem de 17 anos, segundo ela, alvo constante de ofensas e brincadeiras maldosas:

Em setembro de 2008, ele foi espancado com socos na cabeça, dentro da sala de aula e no pátio da escola, por vários colegas de classe. O motivo desse ataque covarde pode ter isso o mais banal possível: os agressores não gostaram do seu novo corte de cabelo. (p.119)

Casos como o de Samuel têm sido relatados com frequência nos diversos tipos de mídia e nos estimulam a perguntar onde estavam os adultos – professores, inspetores, coordenador, diretor... – no momento das agressões, físicas ou verbais, e o que fizeram para deter a ação? Nessas situações, não raro, ficamos sabendo que os adultos presentes pouco ou nada fizeram para cessar a violência, justificando a ausência de reação por diversos motivos: “as crianças precisam aprender a se defender”, “não separei a briga porque desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não podemos encostar nos alunos”, “não fiz nada porque tudo aconteceu na frente da escola e não dentro dela”.

Importante salientar que, quando perguntamos a respeito das atitudes dos adultos o que pretendemos é abrir uma possibilidade de reflexão para as respostas apresentadas pelos velhos frente às situações vividas pelos novos. Não haveria algo em nossos tempos, uma certa forma de olhar para as questões do mundo, na qual os adultos estariam apoiados para não intervirem nas relações das crianças, para julgarem estar isentos de responsabilidade quando alunos se agredem em sala de aula e acreditarem que, no máximo, cabe aos pais desses alunos tomarem providências?

Por outro lado, que lugar ocupa hoje um professor para que sua simples presença não seja um impeditivo para a ação dos alunos que colocam um outro no lugar de objeto? Parece-nos que nas cenas descritas como *bullying*, as crianças e os jovens – os que cometem e os que sofrem as ações – teriam certeza da ausência de reação por parte dos adultos e, por isso, agiriam sem qualquer preocupação, como se de fato estivessem sozinhas no mundo, ou então, como se vivessem numa realidade apartada dos adultos e com a conivência dos mesmos.

Diferentemente de nossa proposta de questionamento sobre os motivos pelos quais o *bullying* ocorra majoritariamente em sala de aula, ou seja, de questionamento acerca do

posicionamento dos adultos frente a esse problema, Silva acredita que esse dado tenha a seguinte explicação:

Se a maioria das agressões ocorre no território escolar, especialmente nas salas de aula, os professores e as demais autoridades da instituição educacional estão falhando na identificação do problema. Isso pode ocorrer por desconhecimento ou por negação do fenômeno. (p.116)

Para a autora, trata-se, portanto, de um problema de desconhecimento, ou seja, o *bullying* ocorre porque os professores desconhecem o problema e não são capazes de identificá-lo, justificando a necessidade de se publicarem materiais explicativos sobre o tema. Nessa lógica, se os educadores soubessem definir o que é o *bullying*, eles seriam capazes de barrá-lo. E essa não é uma posição exclusiva da autora do livro em discussão, pois o mesmo argumento apresenta-se nos demais materiais sobre os quais nos debruçamos para realizar essa pesquisa.

Nos discursos que analisamos, não só a falta de conhecimento do tema é apontada como responsável pela proliferação do *bullying*, mas também a ausência de ações do poder judiciário pela criminalização do problema e, conseqüentemente, para que, ao executá-lo, a criança e o jovem possam ser punidos perante a lei. É o que fica explicitado na finalização do sexto capítulo de *Bullying, mentes perigosas nas escolas*:

Já está mais do que na hora de políticos de todos os estados brasileiros tomarem consciência da importância do combate ao *bullying*. Leis que tratem do problema não se destinarão a mudar a realidade escolar do país; elas terão a missão de transformar a mentalidade de nossas crianças e adolescentes diante da violência que consome os melhores anos de sua vida. (p.120)

No capítulo seguinte, onde é abordada a questão do *ciberbullying*, o apelo à resolução do problema pela via jurídica do mesmo, apresenta-se novamente no tópico *A escola no contexto do bullying virtual*. Assim, uma das maneiras como a instituição escolar deveria agir, de acordo com a médica, seria advertindo os alunos que “[...] o anonimato e a menoridade não os isentam de responsabilidades e punições, caso cometam esses atos ilícitos [...]” (p.139). Nesse sentido, a autora segue afirmando:

[...] se as condutas forem praticadas por menores de 18 anos, caberá ao Ministério Público (com a atribuição na Vara da Infância e da Juventude) pleitear ao juiz competente a apuração do ato infracional. Este, por sua vez, poderá aplicar as medidas socioeducativas previstas no ECA [...] É importante também que se busque ajuda de advogados especializados no assunto. Somente um profissional com esse conhecimento poderá avaliar o sofrimento e as perdas emocionais das vítimas e ajuda-las no difícil e necessário processo de fazer o que é preciso ser feito: denunciar e exigir que as leis sejam cumpridas e os agressores responsabilizados e punidos por seus atos. (p.140)

Apenas conscientizar os alunos sobre as leis é o que cabe à escola fazer em relação ao *bullying* e aos demais problemas que vem enfrentando cotidianamente? Seria de fato um problema concernente à área do Direito? E ainda: crianças e jovens devem responder juridicamente por suas ações? Se respondemos de modo afirmativo a essas perguntas, conseqüentemente, não estaríamos igualando os novos, no que diz respeito a questões políticas, aos adultos? Ou dito de outra forma, não estaríamos afirmando que, no que diz respeito à vida da *Polis*, novos e velhos possuem igualdade de condição tanto para agir quanto para responder por seus atos? Sendo assim, a educação seria necessária?

Outra reflexão que nos suscita o apelo ao discurso jurídico para resolver problemas educacionais é sobre os efeitos que tal discurso pode acarretar no enfrentamento desses mesmos problemas. Isto porque a nós nos parece que o efeito é justamente impossibilitar a reflexão, substituir uma possível pergunta: “qual a nossa responsabilidade – enquanto escola, professores, adultos – com relação a isso?” por uma resposta pronta, como “temos um problema; no artigo X da Lei Y encontramos a solução.” Assim, a suposta solução surge antes de se refletir sobre a causa.

Em *Para construir a vida nova*, último capítulo do livro, a psiquiatra descreve o que pais, escola e professores podem fazer no combate ao *bullying*. A autora se vale das contribuições da pesquisadora Cléo Fante e seu programa Educar para Paz, para indicar ações às escolas. Logo, um primeiro passo consistiria na afirmação da existência do problema; em seguida, deveriam promover a capacitação dos educadores para o correto diagnóstico e intervenção; por fim as escolas deveriam procurar ajuda especializada de “[...] pediatras, psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais. É também imprescindível o estabelecimento de parcerias com instituições públicas ligadas à educação e ao direito, dentre as quais destacamos: Conselhos Tutelares, Delegacias da Criança e do Adolescente [...]” (p.162)

O subterfúgio de se apoiar no discurso jurídico também comparece nas indicações feitas aos professores. Dessa forma, quando um professor presenciar violência entre os alunos, o que lhe restaria a fazer seria procurar a direção da unidade escolar para ela “[...] realizar uma sindicância [...]” (p.169) e acionar, em casos específicos, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente; quando o professor for alvo da violência dos alunos ele também deve procurar a direção da escola e, caso não seja auxiliado, de acordo com a psiquiatra, ele deverá “[...] se dirigir, por conta própria, a uma delegacia de polícia para fazer um boletim

de ocorrência.”(p.170) Uma incipiente responsabilização dos adultos acerca do *bullying* só parece ocorrer, no discurso da autora, quando ela se dirige aos pais:

[...] é imprescindível que os pais encontrem tempo para uma convivência saudável com seus filhos, estabelecendo um diálogo permanente sobre suas vidas, dúvidas, angústias [...] Lembre-se de que pai e mãe também enfrentam dúvidas e receios na educação de seus rebentos. A grande diferença é que eles já conquistaram a sabedoria de que tudo na vida pode ser superado [...] (p.171).

Antes de finalizar o livro, Fante reafirma seu argumento sobre a relação entre o desconhecimento e a incapacidade de diagnosticar precocemente o *bullying* por parte dos educadores e o acirramento do problema. Por esse motivo, a autora conclui: “Para que essa batalha tenha um final feliz, devemos fortalecer nossos guerreiros: exigir políticas públicas e privadas que disponibilizem recurso significativos para a formação intelectual, técnica, psicológica e pessoal de nossos educadores.” (p.174)

#### 2.4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A análise dos materiais aqui expostos evidencia que os discursos sobre o *bullying* apresentam alguns denominadores comuns, que assim podem ser sintetizados:

Os discursos enfatizam o que se passa entre os alunos e as consequências que podem sofrer sendo eles “vítimas”, “agressores” ou simplesmente “espectadores”. Mas não apresentam questionamentos a respeito dos adultos – professores, inspetores, porteiros, merendeiras, coordenadores, diretores – envolvidos no contexto em que o *bullying* ocorre. Nos materiais que analisamos, também não se propõe qualquer investigação sobre os motivos que levaram a escola, especialmente a sala de aula, a se tornar o palco privilegiado desse fenômeno.

O motivo da ausência desses questionamentos parece residir no fato de que, de acordo com tais discursos, o *bullying* diria respeito apenas aos alunos e, no máximo, a seus pais. Isto porque estaríamos diante de um fenômeno resultante de questões genéticas, de personalidade e, em alguns casos, resultante de um certo tipo de educação familiar. Logo, somos levados a concluir que, para esses discursos, o *bullying* é um problema intrínseco a determinados alunos e em nada guardaria relação com o contexto escolar.

Desresponsabilizados pela causa do problema e nele envolvidos apenas por terem de enfrentar suas consequências em sala de aula, aos adultos no contexto escolar restam ínfimas alternativas que, diríamos, pouco guardam relação com o ensinar e o educar. Assim, sugere-



se que, para prevenir e combater o problema, é necessário que os professores e a escola, ensinem seus alunos a lidarem com suas emoções.

Segundo esses discursos, o *bullying* só surgiria em sala de aula porque os professores não sabem *diagnosticá-lo*. Por esse motivo, a necessidade de estarem sempre se atualizando em cursos de formação continuada ou através de materiais como os que analisamos. Por isso, também, outra sugestão que comparece nesses materiais é que a escola e os pais procurem auxílio de psicólogos, terapeutas e médicos para combater esse problema, uma vez que são esses os profissionais que saberiam exatamente o que se passa no desenvolvimento das crianças e adolescentes e poderiam dizer aos professores e aos pais o que fazer e não fazer.

A escola deveria buscar apoio para agir contra o *bullying* – sugerem os discursos sobre os quais nos debruçamos – em advogados, vereadores, Conselhos Tutelares, Promotorias Públicas, delegacias de polícia, enfim, profissionais e órgãos representantes das Leis. Isto porque o *bullying* deve ser considerado, no mínimo, como um ato infracional e quem o comete deve ser passível de punições de acordo com a legislação. Portanto, o que deduzimos é que o *bullying*, nos discursos aqui expostos, é tratado como um problema do campo jurídico e não educacional.

Desresponsabilização dos adultos e colonização do campo educacional pelos discursos técnico-científico e jurídico: são essas algumas<sup>22</sup> das situações que nossa análise de alguns discursos a respeito do *bullying* parece evidenciar. Nos próximos capítulos, pretendemos argumentar sobre como essas situações estão relacionadas ao mal-estar contemporâneo na educação.

---

<sup>22</sup> Outra situação que parece ser evidenciada com o *bullying* é o fato da criança/adolescente “vítima” ser tomada por objeto pelos demais; essa *objetificação* dos sujeitos e das relações, sabemos, testemunha os efeitos da lógica capitalista no laço social. Apesar de considerarmos a importância dessa faceta presente nas ações descritas como *bullying*, optamos por não abordá-la nesse trabalho.

### 3. A DESRESPONSABILIZAÇÃO DOS ADULTOS PELA EDUCAÇÃO DOS NOVOS: UMA POSSÍVEL CHAVE DE COMPREENSÃO

[...] O homem moderno, por outro lado, não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso.

(Hannah Arendt)

#### 3.1. SOBRE O ESSENCIAL À POSSIBILIDADE EDUCATIVA

As crianças mudaram; elas não respeitam mais nada nem ninguém; não respeitam a escola, não temem os pais, menos ainda seus professores. São elas quem “[...] possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade [...]” (Silva, 2010, p.43). Ou então seus pais – e nesse caso a escola não teria qualquer responsabilidade – não foram suficientemente presentes. Esses são os argumentos utilizados para justificar a desresponsabilização dos adultos pela educação das crianças nos discursos sobre *bullying* que apresentamos no capítulo anterior.

Baseados em tais argumentos, questionamos: ao contrário dos adultos, apenas as crianças e os adolescentes mudaram? A escola e os professores, continuam os mesmos? Por que o aluno de épocas passadas respeitava o professor e a escola? Os professores asseveram não terem mais autoridade frente a seus alunos, mas o que gerou tal estado de coisas? Parece que aí reside um ponto importante para que possamos compreender a ascensão dos discursos sobre *bullying* na atualidade.

Não concordamos com o argumento de que o professor na contemporaneidade tenha perdido a autoridade porque é pouco ou mal qualificado, como querem fazer crer a grande maioria dos discursos que procuram justificar a crise na educação. Se os compararmos com os educadores de outrora, o professor de nossos dias, supostamente, estaria bem mais capacitado a exercer sua função, ao menos no que diz respeito a sua formação profissional<sup>23</sup>, tendo em vista que, em sua maioria, não cursaram apenas o Magistério ou o chamado Normal Superior e, por isso, não são “apenas” professores, mas ascendem à função docente como Pedagogos, fazem e refazem cursos de reciclagem<sup>24</sup>, cursos de formação continuada, aprimoramentos, especializações.

---

<sup>23</sup> E de uma certa crença na onipotência da Pedagogia como discurso científico, ou dizendo de outra forma, como aquilo que, em tese, poderia conferir estatuto científico ao ato educacional. Discutiremos mais adiante quais as consequências dessa crença ao campo da Educação.

<sup>24</sup> Lembremos: o lixo é aquilo que se destina à reciclagem; portanto podemos afirmar – e não somos os primeiros a fazê-lo – que este é o lugar – o lugar de lixo – atribuído ao conhecimento acumulado pelo professor

Perguntamo-nos, dessa forma, no que se assentaria a autoridade do professor? Recorremos à filósofa Hannah Arendt para iniciar essa discussão. No ensaio intitulado *A crise na educação*, ao discorrer sobre a relação entre autoridade e qualificação, Arendt (2005a, p.241), afirma que “[...] Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade”.

Para ela, a autoridade também não resulta de coerção nem de persuasão. Segundo a autora, a necessidade de recorrer à violência para garantir a obediência seria um sinal explícito de fracasso da autoridade. Por outro lado, a autoridade dispensaria a argumentação, pois, uma vez que esse mecanismo pressupõe igualdade entre os sujeitos, eliminaria a necessidade de hierarquia, condição intrínseca à existência da autoridade.

Se concordarmos com Arendt, podemos afirmar que é infundada a crença apresentada por alguns, quando afirmam que a autoridade do professor de outrora baseava-se na possibilidade de recorrer a punições físicas para garantir o respeito frente aos alunos e que hoje o educador tenha perdido sua autoridade, pois, “graças ao Estatuto da Criança e do Adolescente, não se pode tocar em um único fio de cabelo dos alunos” – discurso tão infeliz quanto comum no meio educacional. Comum também é o fato de alguns educadores se utilizarem desse discurso para justificarem sua posição como meros espectadores frente a situações extremas, tal como permitir que alunos se agriam até mesmo fisicamente durante o período de aula.

Se a autoridade também não se engendra por intermédio da persuasão, esvai-se outra crença que invadiu o ambiente escolar, via colonização desse espaço pelas teorias modernas acerca do desenvolvimento infantil: A de que o bom professor deve estar em pé de igualdade em relação a seus alunos, não deve colocar-se frente à turma como aquele que sabe mais, não deve, portanto, corrigir os erros de seus alunos, para não coagi-los com sua autoridade nem impedi-los de acessarem o conhecimento por meio de suas competências ao ensinar-lhes verdades ditas acabadas.

Nesse caso, se a autoridade do educador não se embasa simplesmente em sua qualificação, nem em seu poder sobre o aluno (coerção), nem em sua capacidade de persuadi-lo (sedução), o que fundamenta a autoridade do professor? Vejamos como Arendt reflete sobre o tema da Autoridade e, em seguida, especificaremos a questão em relação à Educação.

No ensaio *O que é autoridade*, a autora principia afirmando que a autoridade teria desaparecido no mundo moderno e que, portanto, ela irá discorrer não sobre o que é, mas sim, sobre o que foi tal conceito outrora. Segundo ela, o fato da crise da autoridade – crise política em sua essência – ter atingido também a educação das crianças, portanto, ter se estendido ao domínio pré-político é o que corroboraria sua afirmação, indicando, ainda, quão profunda e séria configura-se a questão.

Ainda no preâmbulo da discussão, Arendt argumenta que a perda da autoridade é apenas o final de um processo que já teria, anteriormente, atingido a religião e a tradição. Perda da tradição, ela salienta, não significa o mesmo que perda do passado, mas significa afirmar que “[...] Perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado” (2005b, p.131).

Com a perda da tradição, a dimensão do passado também vacilaria, o que nos imporá o risco do esquecimento, que, por sua vez, significaria dizer que, “[...] humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana” (2005b, p.131).

Arendt inicia propriamente a discussão nos alertando sobre a diferença essencial entre o totalitarismo e o autoritarismo, diferença que a ideologia liberal tende a ignorar ao enxergar “[...] tendências totalitárias em toda limitação autoritária” (2005b, p.134). Essa diferença essencial decorre do fato de que, diferentemente do que ocorre na tirania, em que o tirano governa a seu bel-prazer, um governo autoritário é sempre limitado por leis que o precedem.

Por esse motivo, seria possível afirmar que

A origem da autoridade no governo autoritário é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcende a esfera política, que as autoridades derivam sua “autoridade” – isto é, sua legitimidade – e em relação à qual seu poder pode ser confirmado. (2005b, p.131)

Nesse ponto do pensamento de Arendt, iniciamos uma reflexão que será de grande importância para fundamentar nossa hipótese sobre a possibilidade de considerar o *bullying* como um sintoma social.

No campo da educação, essa confusão entre tirania e autoritarismo também se apresenta. É defendendo a tese de que qualquer limitação autoritária significaria uma

restrição à liberdade que uma certa Pedagogia<sup>25</sup>, assentada na argumentação das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, condenará qualquer resquício do que passou a ser considerado como ensino tradicional.

O motivo da condenação é o fato dessa concepção de ensino basear-se na afirmação da diferença geracional, em outras palavras, para o denominado ensino tradicional, na equação professor/aluno, parte-se do pressuposto de que o docente, por ser mais velho e pelo conhecimento acumulado, teria sempre algo a dizer, a ensinar a seu aluno. O papel do professor como detentor exclusivo do saber seria, de acordo com a concepção construtivista de ensino, um atentado à liberdade da criança, posto que, para tal concepção, os mais novos são capazes de construir sozinhos o conhecimento, necessitando do adulto, do professor, apenas como alguém que facilita esse processo.

Contra esse argumento, podemos lembrar que, o professor do então chamado ensino tradicional, não governa o ato educativo de acordo com seu próprio interesse, como um tirano. Ele age em nome da lei da linguagem tal como apresentado pela teoria psicanalítica de Jacques Lacan, ou seja, o educador em nome de uma ordem trans-histórica que ele representa, mas que o precede e que também barra, limita suas ações; esse educador comparece ao ato educativo, como nos diz Kupfer para “[...] transmitir a demanda social além do desejo [...]” (2007, p.119).

Quanto ao professor cujo ensino baseia-se na concepção construtivista, devendo colocar-se apenas como um mediador entre a criança e o objeto do conhecimento, esse professor fala *em nome de que*? Se não pode recorrer à tradição, se deve prescindir de sua posição de saber, deve então tentar falar em nome próprio? No entanto, questionamos: ao fazê-lo, não estaria esse professor tão ou mais propenso quanto o professor de outrora a cometer ações tirânicas, a tolher de fato a liberdade de seu aluno?

Consideramos importante salientar que, alguns dos questionamentos aqui apresentados, podem ser tomados, como efeito de projeção por aqueles que defendem a chamada nova pedagogia, como uma defesa ao ensino tradicional. Mas não se trata de fazermos o resguardo desse ou daquele modo de conceber as relações de ensino e aprendizagem, pois ambos – ou qualquer outra concepção que venha surgir – resultam, digamos, em vantagens e desvantagens. O que pretendemos é alertar que o acirramento do mal-estar na educação contemporânea não decorre do método de ensino escolhido, mas,

---

<sup>25</sup> Importante salientar que ao utilizarmos o termo Pedagogia nos referimos ao *discurso hegemônico* que domina esse campo na contemporaneidade, discurso esse que é alvo de nossa investigação no presente trabalho.

justamente, de toda a discussão sobre as mazelas que assolam o ato educativo estarem focadas nessa questão, ou seja, nas metodologias, esquecendo-se, assim, do que significa, essencialmente, a educação: “[...] um discurso responsável pelas inscrições originárias, responsáveis pelo advento de um sujeito e pela transmissão da cultura”. (KUPFER, 1999, p.89)

Retornemos às reflexões de Arendt acerca da autoridade. Afirma ela que:

A autoridade, como fator único, senão decisivo, nas comunidades humanas, não existiu sempre, embora tenha atrás de si uma longa história, e as experiências sobre as quais se baseia esse conceito não se acham necessariamente presentes em todos os organismos políticos. (ARENDR, 2005b, p.142)

Para explicar o conceito de autoridade, a filósofa busca na Roma antiga a resposta a essa pergunta. Arendt argumenta que, na antiguidade romana, eram considerados autoridades aqueles que viveram mais próximos à fundação de Roma, portanto, mais próximos ao passado.

[...] E, exatamente como a origem de ‘todos os auspícios se remonta ao grande sinal pelo qual os deuses deram a Rômulo a autoridade para fundar a cidade’, assim também toda autoridade deriva dessa fundação, remetendo cada ato ao sagrado início da história romana e somando, por assim dizer, a cada momento singular, todo o peso do passado. (ARENDR, 2005, p.142)

O passado era, então, sacralizado por meio da tradição que ao testemunhar sobre o início da história de Roma, servia como corrimão para que os homens pudessem andar amparados no presente.

Nesse contexto, basicamente político é que o passado era santificado através da tradição. A tradição preserva o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível. (ARENDR, 2005b, p.142)

De acordo com Arendt, a autoridade do educador, assim como ocorria na Roma antiga, provém desse comprometer-se com o mundo, com o legado desse mundo, portanto com a tradição. Nas palavras da autora,

Na educação essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 2005a, p.239)

No entanto, como Arendt nos adverte, a crise da autoridade não se restringe às esferas políticas; ela também se presentifica na esfera pré-política da educação das crianças. Quando afirmamos que há uma crise de autoridade no campo educacional, não queremos dizer com isso que foram as crianças que se rebelaram contra a autoridade dos adultos, mas que esses adultos, passaram, no mundo moderno, a recusar a responsabilidade pelo mundo.

Arendt considera que não haveria melhor forma para o homem moderno expressar sua insatisfação com o estado de coisas em que se encontra o mundo do que desresponsabilizar-se pela educação das crianças. Assim, ela sintetiza:

É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês. (ARENDR, 2005a, p.142)

Se os adultos estão tão sozinhos quanto às crianças, essa solidão, essa orfandade, diríamos, decorre de não mais poderem contar com a tradição para guiarem a si mesmos e aos novos pelo mundo. Por esse motivo é que Arendt pode afirmar que “[...] a crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição [...]”. (ARENDR, 2005a, p.143)

Em relação às crianças, o fato de não estarem sob o jugo da autoridade dos adultos as livraria da influência supostamente autoritária dos mesmos como parecem argumentar as teorias modernas acerca do desenvolvimento infantil?

Para a Psicanálise, trata-se de uma impossibilidade, justificada por duas decorrências das formulações de Freud: uma delas é que a influência que os pais e, conseqüentemente, os professores exercem sobre as crianças jamais é plenamente controlada, devido ao atravessamento do inconsciente na cena educativa; a outra é que a mestria caracteriza-se como condição essencial à educação e a qualquer concepção pedagógica.

Mesmo antes do nascimento, a criança já ocupa um lugar no campo discursivo de seus pais, portanto, está, desde sempre, colocada como objeto em relação ao desejo deles. É segundo esse desejo que os pais induzirão, de modo inconsciente, portanto, incontrolável, os herdeiros na direção de um destino previamente idealizado. “Isso significa que não é apenas reprimindo que o educador influi; ele influi, principalmente, como *indutor* de comportamento ideal. (VOLTOLINI, 2011b, p.30)

De acordo com as formulações freudianas a respeito da *transferência*, a relação que se estabelecerá entre professor e aluno herdará as fantasias provenientes da relação entre

pais e filho. Graças à transferência, o professor será investido libidinalmente pelo aluno e o influenciará para muito além do que intenciona conscientemente fazer. Para Freud esse investimento teria maior peso na aprendizagem do que as próprias disciplinas ensinadas pelos mestres.

A possibilidade do aluno aprender com o professor o que este não tenha conscientemente ensinado, coloca em xeque a relação direta que o discurso pedagógico concebe a respeito do par ensino-aprendizagem. Com isso queremos dizer que, para que a aprendizagem ocorra, não basta que o educador ensine, pois ela dependerá também do que o aluno pode *aprender*, aqui entendido como “[...] uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro [...]”. (VOLTOLINI, 2011b, p.33)

Se por um lado a aprendizagem depende do desejo do aluno, do que ele pode aprender no campo do Outro, o professor, por sua vez, só pode conduzir o ato educativo se o fizer a partir de uma estrutura que Jacques Lacan denominou como Discurso do Mestre. Retornemos, brevemente, à teorização lacaniana sobre o laço social para, em seguida, prosseguirmos a explicação a respeito da articulação entre educação e mestria.

Entre 1969 e 1970 Lacan apresenta, em Seminário cujo propósito era anunciar o Aveso da Psicanálise e ministrado imediatamente após os acontecimentos que agitaram Paris em 1968, o que denominou como Teoria dos Quatro Discursos. Tal teoria, que o psicanalista francês escreve utilizando-se de apenas quatro algoritmos – significante-mestre ( $S_1$ ), saber ( $S_2$ ), sujeito ( $\$$ ) e objeto pequeno outro ( $a$ ) – dispostos em quatro posições diferentes no matema lacaniano, fazem surgir os chamados quatros discursos radicais, a saber, o discurso do mestre, da histórica, do universitário e do analista.

Esses discursos não surgem, como nos lembra Jorge (2002), à revelia, pois recobririam o governar, o educar e o psicanalisar, atividades tomadas por Freud como impossíveis, às quais “[...] Lacan acrescentaria uma quarta impossibilidade, o fazer desejar, relativa ao discurso da histórica, posição discursiva que se distingue das outras três por não constituir uma profissão. E também que indagaria se as demais posições discursivas são, de fato, profissões.” (p.18)

Os quatro discursos são considerados radicais pelo fato de Lacan afirmar que neles se sustenta toda produção resultante do enlaçamento do sujeito ao campo social. Kupfer (1999) explica essa questão de maneira clara:

Essas quatro estruturas dão conta, teoricamente e na suposição de Lacan, de abarcar a produção de todo os laços sociais que se criam no interior do campo social. Toda vez que uma relação de um determinado agente de linguagem estiver



se desdobrando para um outro, produzindo certo efeito, essa relação discursiva será passível de ser localizada em uma das quatro instituídas por Lacan. (p.88)

Sigamos, assim, à questão do entrelaçamento da educação à mestria. O discurso do mestre é aquele pelo qual fala a Lei do Pai, a lei que interdita o gozo e funda a civilização. Neste ponto, faz-se necessária mais uma digressão. A Lei do Pai, ou a lei do incesto, é aquela que resulta do assassinato Pai da horda primeva<sup>26</sup>. Com o assassinato, institui-se que os homens do clã não deveriam mais se relacionar com as mulheres do próprio clã. Desse modo, o homem primitivo tem de abrir mão do gozo de ter sob seu domínio todas essas mulheres e, conseqüentemente, acaba por fundar o *socius*.

Ao renunciar ao gozo, o homem se abre para o desejo, que por nunca poder ser completamente satisfeito, “[...] porque jamais atingirá a plenitude do gozo proibido pela Lei – desejo de algo para sempre perdido [...]” (KUPFER, 1999, p.86), impulsiona o homem na direção do laço social, sempre na tentativa de realizar plenamente esse desejo. Por esse motivo, o discurso do mestre é o discurso civilizador.

O discurso do mestre apresenta, ainda, outra fundamental característica: ele se pretende *todo*, sem falhas, sem buracos; por ele opera o desejo de que as coisas andem, por isso, recalca tudo aquilo que possa dizer da divisão do sujeito, tudo aquilo que evidenciaria que, sendo o homem sujeito de linguagem, atravessado pelo inconsciente, algo sempre lhe escapará, sempre fugirá ao seu controle. Dito de outro modo,

O mestre, ao abrir a boca, sustenta um discurso no qual o sujeito da castração não aparece. De fato, nenhum falante, em situação de fala cotidiana, gosta muito de exibir sua castração [...] Em seu lugar, faz surgir um agente que supõe dominar a linguagem que desdobra diante de seu ouvinte. Imagina que seu discurso é sem falha, crê ilusoriamente ser o mestre de tudo o que diz, supõe ser o “mestre todo”. (KUPFER, 1999, p.89)

Voltemo-nos à articulação entre o educar e o discurso do mestre. Resumidamente, podemos afirmar que o educar, em seu sentido mais amplo, significa transmitir a cultura e seus interditos, promovendo, ao mesmo tempo, o advento de um sujeito e o laço social. Para fazê-lo, o educador não pode levar em conta os desejos individuais, sob o risco de colocar a perder todo o legado cultural ou de, no mínimo, ter de “reinventar a roda” de acordo com o que deseja cada sujeito.

Acreditamos que o que aqui afirmamos aproxima-se do modo como Arendt (2005a) caracteriza a educação: apresentar o mundo à criança, cuidando de preservar a criança do

---

<sup>26</sup> Freud, S. *Totem e tabu: algumas correspondências entre a vida psíquica dos selvagens e dos neuróticos*. Traduzido do alemão por Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

mundo – ou seja, deixar advir um sujeito – e o mundo da criança – protegê-lo contra “[...] o assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (p.235). Promover a cultura, recalcando os desejos individuais: por esse motivo o educar não se faz senão sob o discurso do mestre.

A definição arendtiana sobre o que seja o educar aponta para outra característica que lhe é intrínseca, melhor dizendo, para uma condição sem a qual a educação não se realiza: a diferença geracional. A afirmação da diferença de posição que ocupam no mundo os recém-chegados e os que aqui já se encontravam, coloca-se como fator imprescindível pela distinção que Arendt afirma entre o nascimento e a natalidade.

O nascimento é aquilo que inicia o ciclo biológico da vida e nesse ponto não há diferença entre a vida humana e os outros seres vivos. A natalidade, por sua vez, diz respeito ao fato de que os seres humanos nascem também para o mundo. Arendt assim afirma:

[...] A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em formação. Mas a criança só é nova em relação ao mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida [...] (2005a, p.235).

Portanto a natalidade, diferentemente do nascimento, não acontece naturalmente; em outras palavras é necessário que alguém introduza os recém-chegados no mundo, que os engendrem no discurso social, que propiciem a humanização desses que, apenas pelo nascimento, em nada se diferenciam, como disse Arendt, de qualquer outro ser vivo. É preciso, pois, educá-los.

Considerando essa diferenciação entre nascimento e natalidade, Voltolini (2011b) chama-nos a atenção para o fato de que a noção de desenvolvimento, muito cara ao discurso pedagógico, e a educação não guardariam uma relação direta, pois habitam campos distintos: o desenvolvimento diz respeito à dinâmica da vida e a educação, por sua vez, diz de uma necessidade mundana. O autor fundamenta sua afirmação chamando a atenção para aquilo que pode significar a escolha do termo *jardim de infância* para designar os primeiros anos de escolarização:

A curiosa escolha pelo termo *jardim de infância*, por exemplo, para indicar a primeira escola da criança, que aludiria, a princípio, a uma preferência pela ideia de desenvolvimento, já que insinua uma planta em crescimento, demonstra, antes, que há necessidade de se regar, de ser por aí a mão humana, sem a qual não se tem um jardim e sim uma selva (p.49).

Mas a educação não se faz entre iguais, por isso a natalidade engendra a necessidade de que os adultos, aqueles que aqui já estavam antes da chegada dos novos, se disponham a

apresentar o mundo a estes. Ao fazê-lo, ressalta Arendt (2005a), o adulto (pais, professores...) assume a responsabilidade não só pela vida da criança e por seu caminhar pelo mundo, mas também pela continuidade do mundo.

Retornando aos discursos sobre *bullying* que analisamos para essa pesquisa, o que pudemos constatar, lembremos, é que ao escutá-los aos moldes da psicanálise, o que eles evidenciam é o que estamos nomeando como desresponsabilização dos adultos pela educação das crianças e, se concordamos com Arendt, conseqüentemente, desresponsabilização pela continuidade do mundo. O que gerou tal estado de coisas? O que propicia essa desresponsabilização?

### 3.2. O DISCURSO DO CAPITALISTA E O PAPEL DO CIENTIFICISMO NO CONTEMPORÂNEO

Relembramos, parágrafos acima, a teoria sobre os quatro discursos radicais formulados por Lacan para apresentar o estudo sobre o laço social. Dois anos depois, numa conferência pronunciada em Milão em 12 de maio de 1972, Lacan surpreende a todos ao apresentar a fórmula de um novo discurso, resultante de uma inversão na posição em que são dispostos  $S_1$  (significante –mestre) e  $\$$  (sujeito) no discurso do mestre: o *discurso do capitalista*, questionado por muitos se de fato poderia ser entendido como discurso, uma vez que sua especificidade se dá justamente por impossibilitar o laço social. Isso porque a inversão que possibilita esse quinto discurso, diferentemente do que ocorre nos quatro outros, evidencia que, no discurso do capitalista, o sujeito encontra-se na posição de agente e relaciona-se de maneira não barrada com o objeto. Com isso Lacan, como nos mostra Voltolini (2009b), denuncia uma subversão da lógica desejante:

Que o objeto vença significa que no lugar de uma lógica (a lógica desejante) na qual cada objeto não seria percebido senão sobre um fundo de ausência (simbólico) em relação ao qual seu brilho (fálico) se sustentaria, viria uma outra lógica, na qual o objeto é proposto como real e adequado a sua demanda, demanda que já não guardaria mais uma relação dialética com o desejo, sempre particular, mas que nasceria das qualidades contidas no objeto mesmo, concebidas para criar a demanda sobre ele. Assim fazendo o círculo se fecha (em detrimento da lógica desejante oriunda do fato de que não há objeto que feche o ciclo da pulsão) começando pelo objeto e terminando nele.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Texto disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>, sem numeração de páginas.

Afirmar que o objeto é proposto como real e adequado à demanda significa dizer que, no discurso do capitalista a impossibilidade da relação sexual, necessária para que nos inclinemos em direção aos outros (o gregarismo, em termos Freudianos), é colocada em xeque. Em outras palavras, é aniquilação do laço social que está em jogo com a ascensão deste discurso.

Voltolini, na mesma obra, ainda nos chama a atenção para outro fato. Se o sujeito, no discurso em questão, é colocado no lugar de agente, isto evidencia uma maneira perversa de relacionar-se com a verdade inconsciente, pois em vez do recalque, o mecanismo agora predominante é o de recusa dessa verdade:

Algo como eu sei que tenho inconsciente, mas posso agir de maneira a desmistificá-lo sem que ele me determine. O sujeito no discurso capitalista pretende não compartilhar o universo que se abre com a castração, mas criar seu próprio universo onde a relação com seu objeto lhe resolveria o problema da insatisfação.<sup>28</sup>

Lacan argumentará que, neste contexto, a ciência assume então papel essencial, pois será a responsável por produzir incessantemente os objetos – os *gadgets*, como definiu Lacan – que a despeito de serem propagandeados como feitos *sob medida* para cada consumidor, nunca conseguem de fato suprir a insatisfação, compelindo o sujeito na direção da lógica capitalista para consumir sempre mais, na tentativa de encontrar esse objeto que, hipoteticamente, o completaria.

Entretanto, não será apenas produzindo os *gadgets* que a ciência configurar-se-á como instrumento do capitalismo, mas também conferindo estatuto de verdade a somente aquilo que for produzido sob sua égide. Assim, é que, no mundo moderno, *científico* tornou-se sinônimo de válido, confiável, respeitável, verdadeiro.

No contexto capitalista, a ciência contaminará de maneira tão incisiva todas as esferas do social que em *Televisão*<sup>29</sup> Lacan a ela irá se referir como a *um discurso*. O possível sexto discurso, o *discurso da Ciência*, se aproximaria, de acordo com Lacan, do discurso da histórica e “[...] tal proximidade deve porvir da produção de saber sobre o real que a ciência visa obter, assim como a histórica visa a produzir saber sobre o objeto causa do desejo” (JORGE, 2002, p.32).

Portanto, não é apenas como procedimento de conhecimento, mas sobretudo como aquilo que altera a dinâmica do que produz laço social, logo como *discurso*, que Lacan se refere à ciência no mundo contemporâneo. Para elucidarmos essa questão, recorreremos

---

<sup>28</sup> Texto disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>, sem numeração de páginas

<sup>29</sup> Obra resultante de um programa de televisão, exibido na França, em 1974, em que Lacan respondia às provocações elaboradas por seu discípulo Jacques-Alain Miller.

nesse ponto às contribuições de Lebrun (2004), no livro *Um Mundo sem limite*, mais especificamente ao que nos apresenta no capítulo justamente intitulado de *O Discurso da Ciência*.

No mencionado capítulo, Lebrun afirma:

O desenvolvimento da ciência moderna abala o lugar da autoridade religiosa e produz um novo laço social, cujo motor, doravante, o que comanda, não é mais a enunciação do mestre, seu dizer, mas um saber de enunciados, um conjunto acéfalo de ditos. Podemos, assim, apreender o que se verificará congruente com a afirmação de Claude Lefor, caracterizando o mundo contemporâneo: “A figura do mestre tende a se apagar para dar lugar à de um agente de transmissão de conhecimento”. (p.53)

Para explicar tal estado de coisas, o autor retoma a história do nascimento da ciência. Assim relata que, mesmo antes de nossa era, ainda no século VI antes de Cristo, os gregos já desejavam “[...]uma *episteme* como um discurso no qual teria desaparecido qualquer traço de interlocutividade[...]” (p.56), portanto, “[...]um discurso que não estivesse contaminado pela subjetividade dos locutores” (p.57). Mas é apenas vinte séculos mais tarde, com a publicação do *Discurso do método* de Descartes, que a pretensão grega começa a se realizar.

De acordo com Lebrun, o que Descartes propunha era um prefácio para um novo método científico que almejava atribuir um ponto de certeza para a construção das ciências. Tal certeza supostamente se alcançaria ao se priorizar a razão, as ideias, em detrimento daquilo que se poderia apreender através dos sentidos, da percepção. É à maneira do procedimento de Descartes, expulsando o senso comum, que se organizará o desenvolvimento da ciência moderna.

Segundo Lebrun, ao somarmos o procedimento cartesiano à afirmação feita por Galileu, em 1623, sobre poder ser a natureza descrita em linguagem matemática, o que temos é o aparecimento de uma outra figura da verdade: aquela que só se constitui como tal se demonstrável. Nisso residiria a força e a potência do procedimento científico moderno, ou seja, ter conseguido “[...] liberar-se de sua relação com a verdade da enunciação e, a partir daí, poder se tomar como sua própria origem para progredir”. (2004, p.59)

Ao reter apenas os enunciados esquecendo-se de que eles são frutos de uma anunciação, portanto de um sujeito, o que o procedimento da ciência moderna implica, afirma Lebrun, é algo ainda mais perigoso: a subversão das relações entre os registros do Real e do Simbólico. Isto porque, se antes Real e Simbólico encontravam-se intrincados, o que resulta da matematização do mundo é tentativa de fazer o Simbólico recobrir o Real. Daí a pretensão totalizadora da ciência moderna, pois, apesar de jamais poder coincidir com

o Real, esforça-se para fazer passar a ideia de que um dia isto será possível, dito de outro modo, não haveria o impossível para a ciência moderna, apenas impotência momentânea.

Dito isto, Lebrun assevera que poderíamos identificar hoje um terceiro momento no desenvolvimento da ciência, inaugurado com a chegada do homem à lua, acontecimento no qual, pela primeira vez, o homem não pode se relacionar com o mundo sem o auxílio da tecnologia (sem as ferramentas fornecidas pela ciência o contato com o mundo, no contexto lunar, tornar-se-ia mortífero) e que realiza o que até aquele momento era considerado impossível à humanidade. Por esse motivo, o autor afirma que “[...] era a própria categoria do impossível que parecia poder ser expulsa, sendo levada, doravante, ao que, então não era mais que uma impotência, sobre a qual se poderia pensar que, cedo ou tarde, seria possível eliminar”. (2004, p.64)

Poderíamos, então, distinguir a existência de três diferentes discursos correspondentes aos três momentos da ciência elucidados por Lebrun: o *discurso do homem da ciência*, marcado pela presença da enunciação, apesar do desejo de eliminá-la; o *discurso científico*, caracterizado pelo apagamento do dizer e conseqüente autorização dos ditos; e o *discurso técnico*, quando o que existe são apenas enunciados sem o vestígio do apagamento da enunciação. O autor defende ser esse terceiro momento, marcado pela realização da técnica, que irá revelar os implícitos da ciência. Resulta ainda como conseqüência desse momento, do desenvolvimento tecnociência, a produção de uma inversão:

Se ontem, a ciência colaborava para apreender a natureza, hoje é a natureza que está totalmente marcada pelo desenvolvimento da ciência e somos nós, sujeitos, que arriscamos estar sob a autoridade dela, porque o apagamento da enunciação requerido pelo método científico chegou, no nível da terceira geração, à desapareição da enunciação, que é a propriedade mais específica do que é um sujeito. Será essa possibilidade de elidir a enunciação e, mesmo, de completar essa elisão, chegando a desinscrevê-la no momento técnico, que autorizará o “deixar crer” na onipotência da ciência [...] (p.66, grifo nosso)

Poderíamos afirmar, por conseguinte, que, ao falar sobre o papel da ciência, Lacan não se referia ao seu primeiro momento, quando guiada pelo desejo do homem de conhecer/saber e, portanto, ligada ao sujeito da enunciação. Mas, sim, em seu terceiro momento, quando a discussão técnica prevalecerá sobre a discussão ética, quando o autor irá afirmar que ciência, melhor dizendo, a tecnociência será a fiel escudeira do capitalismo.

É em sua versão técnica que a ciência se colocará como capaz de responder a todas às nossas perguntas, como aquilo que objetiva dar conta completamente do Real. Já afirmamos anteriormente que essa pretensão totalizante do discurso científico irá disseminar-se por todas as esferas do social. Em seguida, pretendemos discutir de que modo

o discurso da ciência se fará presente no campo da educação, especificamente no contexto escolar, e quais consequências esse contexto tem enfrentado em decorrência dessa dominação.

### 3.3. SOBRE OS EFEITOS DO CIENTIFICISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

3.3.1. A recusa à diferença geracional e a desresponsabilização dos adultos pelos novos e pelo mundo.

Como vimos anteriormente, em seu ensaio sobre a crise na educação, Arendt (2005a) irá associar a crise no campo educacional à crise da tradição: os velhos (adultos/os professores), por não poderem mais se apoiar na tradição, no âmbito do passado, para educar os novos (filhos/alunos), recusam-se a cumprir tal tarefa, desresponsabilizando-se, assim, não só pela nova geração, mas também pela continuação do mundo.

Em outras palavras, os velhos, por não saberem mais *o que* nem *como* fazer para guiar os novos pelo mundo, abriram mão da autoridade que lhes era conferida quando assumiam a tarefa de educar as crianças, para que essas pudessem renovar o mundo e salvá-lo da ruína.

Mas as crianças continuam a nascer e seus pais continuam a encaminhá-las à escola. Se os velhos não se apoiam mais na tradição, se recusaram a autoridade frente aos mais novos, em que se apoiam os pais e os professores de nossos dias para tentarem educar as crianças?

Retornemos novamente ao pensamento arendtiano. No ensaio já citado, a filósofa argumenta que não sem motivo a crise na esfera educacional tenha se acirrado nos Estados Unidos, embora ela compareça em todo o mundo; o que, para pensadora alemã, justificaria essa situação seria o fato da América ser uma terra de imigrantes, que representariam a possibilidade de iniciar, naquele solo em que eram recém-chegados, uma nova ordem, livre da pobreza e opressão a que eram submetidos esses imigrantes em seus países de origem.

Portanto, nos evidencia Arendt, o que subjaz à fundação dos Estados Unidos da América é o desejo primordial por dar início a algo inédito, por começar no chamado, não à

toa, *Novo Mundo*, uma história supostamente do zero. Supostamente, pois, recomeçar a história é impossível, uma vez que:

[...] O mundo no qual são introduzidas as crianças, mesmo na América, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo pelos que acabaram de penetrar nele pela imigração. (ARENDR, 2005a, p.226)

Desconsiderando tal impossibilidade, o apaixonamento pelo novo que dominou a América viu na educação das crianças o modo perfeito de botar em pé o projeto do Novo Mundo, pois a escolarização das crianças serviria também como meio de atingir os pais imigrantes, fazendo com que esses se desfizessem de suas raízes que se assentavam no que então passou a ser chamado de *Velho Mundo*.

Foi assim que o *pathos* pelo novo abriu espaço para a entrada em cena, para a dominação da esfera da educação pelas modernas teorias educacionais sobre o desenvolvimento infantil, as chamadas teorias construtivistas, originárias da Europa central. Arendt chama atenção para o fato de que as mencionadas teorias, pelas quais, no Novo Mundo, passou-se a desconsiderar métodos e tradições que até então balizavam o ensino e a aprendizagem, serem utilizadas, àquela época, apenas em caráter de experimentação em uma ou outra instituição educacional europeia. São essas teorias que fundamentam a chamada concepção construtivista do ensino que pretende substituir o que passou a ser denominado por concepção *tradicional*.

Essas teorias, salienta Arendt, passam a ocupar então um espaço que antes era dominado pelo juízo humano, que nada mais era do que “[...] aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos” (2005a, p.227). Portanto é à custa de expropriar nosso bom senso, nossa capacidade de nos posicionarmos em relação ao mundo enquanto sujeitos, que o discurso científico, tal como o descrevemos anteriormente, irá dominar o campo educacional bem como acontece, lembramos, nas demais esferas do social.

Arendt argumenta que haveria três pressupostos nos quais estariam embasadas as chamadas teorias desenvolvimentistas. O primeiro deles seria a crença na existência de um mundo da criança, no qual o adulto deveria intervir apenas para auxiliá-la no governo desse mundo.

Decorre dessa crença a ideia de que não seria proveitoso que o educador se posicionasse frente a seus alunos como aquele que detém o saber e sim apenas como aquele



que levará a criança a revelar um conhecimento que, supostamente, já estaria dentro dela, em outras palavras, o professor deve funcionar como mero facilitador, como um instrumento colocado entre a criança e o objeto de conhecimento.

Sendo assim, poderíamos afirmar que o que está em jogo com a ascensão do discurso da ciência no campo educacional é a negação do fato de que os adultos, por aqui já estarem antes da chegada das crianças, estariam em posição de superioridade em relação a elas no que diz respeito ao conhecimento sobre esse mundo e por isso mesmo seriam os responsáveis por introduzi-las nesse mundo. Logo, podemos afirmar que é recusando à diferença geracional, condição essencial para que a educação possa acontecer, que o discurso da ciência, o cientificismo se faz presente na esfera educacional.

Ao recusarmos a diferença geracional, não só a educação está impossibilitada, mas estaríamos todos – velhos e novos, professores e alunos – em tese, em condição de igualdade política, ou seja, em condição de igualdade na *polis*. Entendemos que, provavelmente, seria esse pressuposto que animaria algumas orientações encontradas no material que compõe nosso corpus de pesquisa, por exemplo, a indicação de que a escola procure uma delegacia para relatar agressões entre alunos ou mesmo quando um professor é agredido.

O primeiro pressuposto – a existência de um mundo só de crianças onde o adulto é mero auxiliar – nos conduz à justificativa da Pedagogia ter se tornado *a menina dos olhos* no contexto escolar, fato que caracteriza, de acordo com Arendt (2005a, p.231), o segundo pressuposto às teorias desenvolvimentistas da educação.

Sob a influência da psicologia moderna, o foco do ato educativo deixa de ser *o que o professor sabe ensinar* e passar a ser *como o aluno pode aprender*. As discussões internas a cada disciplina perdem espaço para algo que, hipoteticamente, haveria e em comum a todas elas: a metodologia de ensino. O pedagogo torna-se, dessa maneira, figura essencial nas escolas, pois é aquele que, supostamente, domina os processos pelos quais o aluno aprende, é que aquele que sabe do desenvolvimento infantil, é o especialista em metodologia.

Desse modo, podemos pensar no protagonismo da Pedagogia, na figura do pedagogo, como evidência do discurso da ciência, em sua dimensão técnica como salientamos anteriormente, na cena escolar. Isto porque a Pedagogia é o que atribuiria estatuto de científico ao ato educativo, pois, em tese, seria capaz de criar métodos – a metodologia – que tornassem o ato educativo controlável e replicável.

A despeito de toda pretensão de cientificidade, Voltolini (2009b) afirma que a Pedagogia, do ponto de vista da epistemologia, não poder ser considerada uma ciência:

De um lado sua aura [da Pedagogia] de cientificidade parece advir mais do fato de que ela reúne em um campo (o campo das questões da Educação) posições das várias ciências que atravessam o campo educativo, do que de qualquer ambição ou possibilidade de configurar para si mesma um campo com objeto próprio sobre o qual pudesse constituir uma investigação. Quer dizer que do ponto de vista epistêmico ela não pode ser mais do que um espaço de articulação destes múltiplos saberes [...]<sup>30</sup>

Considerando que o pedagogo é aquele que não só detém o conhecimento sobre a metodologia, mas também é o profissional que ficará à frente das funções administrativas da escola (coordenar o trabalho pedagógico, planejar o currículo, dentre outras) Voltolini, na mesma obra, nos adverte sobre essa associação de funções (administrativa e uma formação científica) testemunhar a respeito da imbricação entre ciência e capitalismo, imbricação sobre a qual nos detivemos anteriormente nesse trabalho.

Mas a Pedagogia e seu enfoque na metodologia ganham a cena porque carregam em seu bojo um pressuposto – terceiro dos pressupostos mencionados por Arendt (2005a, p.231) – muito caro ao mundo moderno: à submissão ao pragmatismo. Defendendo a tese de que só aprendemos fazendo, é que, no âmbito da escola, o aprender será substituído pelo fazer e o trabalhar pelo brincar. Não sem razão *A criança aprende brincando* – e não estudando, se esforçando, praticando – é um dos lemas da chamada concepção construtivista de ensino.

Por sua vez, o professor não precisa mais ter o domínio de uma determinada área do conhecimento, pois não deve transmitir um conhecimento dito petrificado. Ao contrário, deve ser capaz de demonstrar como o saber é construído. Dito de outro modo é como se, em toda aula, o professor fosse convidado a recriar algo já constituído.

Arendt chama-nos a atenção para uma grave consequência de tal estado de coisas:

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer [...] que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz (2005a, p.231).

Importante ressaltar que esses pressupostos que passam a dominar o cenário educacional (familiar e escolar) na América, resultaram de constatações levantadas na área da psicologia e transpostas à área pedagógica sem levar em consideração as especificidades de ambas as áreas. Para discorrer sobre as consequências dessa transposição, Carvalho (1999) analisa dois textos fundamentais de Piaget, um dos mais expressivos pensadores em que se apoiam os defensores da chamada concepção construtivista do ensino, quais sejam: *O juízo moral na criança* e a conferência *Os procedimentos da Educação Moral*.

---

<sup>30</sup> Texto disponibilizado na internet, sem numeração de páginas.

Em sua análise, Carvalho apresenta como conceitos piagetianos a respeito da moral, a saber, *moral heterônoma* e moral autônoma, são utilizados pelo epistemólogo suíço para classificar instituições e práticas escolares como *tradicionais* e *autônomas*. Ao observar crianças interagindo em jogos de regras e ao submetê-las a entrevistas clínicas acerca de juízos morais, Piaget conclui que a criança poderá desenvolver dois tipos de moral decorrentes das relações que estabelecem com os adultos e com seus pares.

Das relações com adultos, fundadas na coação que a autoridade desses supostamente exerceria sobre a criança, resultaria o respeito unilateral, responsável por promover o que Piaget denominou como uma *moral heterônoma*, na qual as regras são exteriores e tomadas como inquestionáveis pelo sujeito. Por sua vez, uma moral autônoma seria aquela advinda das relações que as crianças estabelecem com seus pares, onde prevaleceriam, segundo Piaget, cooperação e respeito mútuo. A moral autônoma se caracterizaria, de acordo com ele, pela interiorização das regras e, conseqüentemente, pela possibilidade de serem colocadas em debate pelo sujeito.

A partir de suas conclusões sobre a gênese do juízo moral, conclusões que, lembremos, resultaram de observações restritas a um contexto específico, Piaget passa a classificar as instituições escolares como *tradicionais* ou *ativas*, decorrendo disso uma teoria didático-pedagógica divulgada como construtivista. Assim, as escolas tradicionais seriam aquelas responsáveis por promover heteronomia tanto do ponto de vista moral quanto intelectual, pois sua prática estaria centrada na autoridade do professor, que apresentaria como principal recurso didático o uso de sua palavra, ou, como denominou Piaget, o *verbalismo*. Em contrapartida, as escolas que, supostamente, decorriam suas práticas do interesse das crianças e do desenvolvimento apresentado por elas, estariam, de acordo com a argumentação piagetiana, mais propensas a possibilitar autonomia moral e intelectual.

Entretanto, ao extrapolar considerações de um campo ao outro, Piaget equivoca-se ao considerar a hierarquia no contexto escolar como simples resultado da diferença de faixa-etária entre professores e alunos. A esse respeito Carvalho (1999, p.57) argumenta que:

Uma das características peculiares dessa hierarquia própria às instituições educacionais, ignorada no construtivismo piagetiano, é o fato de que ela se funda na presumida posse, por parte dos professores, de certos conhecimentos, valores e práticas que integram o “mundo escolar”, assim como presumido empenho destes em cultivá-los e transmiti-los às próximas gerações. Não se trata, portanto, de uma autoridade pessoal a coagir os alunos, nem tampouco de relações interindividuais abstraídas de um contexto singular. A autoridade do professor tem como fonte legitimadora não a sacralidade de sua palavra ou o fato de ele ser um adulto, mas deriva de sua responsabilidade social e pública por esse “mundo escolar”, do qual participa e no qual ele representa formas de conhecimento e critérios de valor publicamente estabelecidos” [...].

Como podemos concluir, a defesa da *autonomia* da criança, priorizando sua ação em detrimento da autoridade da palavra do professor, é o que caracteriza o discurso pedagógico moderno, que se configura a partir das teorias sobre o desenvolvimento infantil. Essa ilusão sobre ser autônomo, ou seja, poder prescindir de qualquer ponto de determinação externa a si mesmo é a ilusão que define o sujeito na lógica capitalista, como argumentamos ao discorrer sobre o quinto discurso lacaniano.

Entretanto, esse discurso cunhado por Lacan, lembremos, que evidencia a subversão da lógica desejante, traz à cena outra forma de determinação dos indivíduos, qual seja, a determinação do objeto sobre o sujeito, denunciando, conseqüentemente, que a tão defendida autonomia não se concretiza por tratar-se de uma de ilusão.

O objeto, ao qual o sujeito se vê subjugado, é aquele que se propaga como feito sob medida, ou, como vendido no anúncio publicitário de um conhecido Banco brasileiro, aquele que é “*feito pra você*”. Como produzir objetos sob medida para um número tão grande de sujeitos? A resposta é simples: massificando-se os sujeitos, desconsiderando-se o desejo e instaurando, em seu lugar, uma lógica da necessidade.

Essa lógica também se apresenta nas instituições escolares: para um aluno massificado, apostilas; para professores massificados, meros facilitadores, apartados do desejo inconsciente, cursos de formação, de reciclagem, livros e cartilhas como os que analisamos no início dessa dissertação, enfim, materiais que tomam todos os alunos por objetos sobre os quais pretensamente poderiam produzir um discurso único. No caso do *bullying*, o discurso compartilhado pelos materiais sobre os quais nos debruçamos para desenvolver essa pesquisa pode ser resumido assim: “*Se seu aluno comete bullying, a educação familiar deixou a desejar, portanto trabalhe no sentido de promover a empatia entre os estudantes.*”

Discursos como os que analisamos asseveram funcionar como receitas de bolo, no entanto, embora prometam, nunca resultam no bolo vendido na capa do livro, porque dependem, como sabiamente diz a cultura popular – aquela que se fundamenta na experiência vivida através de nossos cinco sentidos – da mão da cozinheira; traduzindo para o contexto escolar, dependem do olhar do professor para o caso a caso, depende desse professor, enquanto sujeito, considerar que em sua sala de aula ele não encontrará *A Criança*, figura idealizada pelas teorias (psicológicas, médicas, pedagógicas...), portanto para cada fato inédito que se apresentar ao ato educativo ele deverá debruçar-se para

encontrar uma solução, para poder agir sem considerar seu aluno um mero objeto e sem se colocar também como tal.

Retornamos agora à pergunta feita no início desse item: se o professor não conta mais com aquilo que legitimava sua autoridade, no que, então, ele tem se apoiado para tentar educar? Podemos dizer que a palavra de ordem que comanda o trabalho desse professor facilitador é a motivação, já que aprender e brincar são tomados como sinônimos pelo discurso pedagógico hegemônico e estudar não pode parecer algo que exige esforço. Assistir a uma aula deve ser tão ou mais prazeroso quanto assistir a um espetáculo de circo. E de que maneira o educador cumpre esses objetivos?

Voltolini (2011a) irá nos mostrar que o mecanismo do qual o educador lança mão para tentar cumprir o que lhe é proposto – facilitar a brincadeira de aprender de seu aluno! – é o mesmo que utiliza o capitalista para instaurar a supremacia da necessidade: a sedução. Para seduzir, revela-nos o autor, para poder considerar integralmente a vontade do outro (nesse caso do aluno) é necessário que o educador se anule enquanto adulto, passando a funcionar como “[...] reflexo especular da criança” (p.272). Igualar-se à criança: estamos diante da recusa à diferença geracional.

Por esse motivo é que Lebrun (2004) argumentará que a tão alardeada ausência da função paterna é, antes, um deslizamento do papel do pai na direção do ideal da mãe. Acreditamos que a sedução, como mecanismo predominante no meio educacional no mundo contemporâneo (tanto na escola quanto na vida privada) ratifica esse argumento, uma vez que é tributária do campo materno, pois “É da natureza do amor materno amar a criança como ela é sem esperar dela outra coisa que ser; o amor paterno só pode ser dispensado com a condição de que a criança consinta em sair do campo materno para ir tomar seu lugar de homem ou de mulher no social”. (LEBRUN, 2004, p.45)

E não é disso que tratam – da sedução – determinados discursos pedagógicos quando propõem ao educador que o mais importante é que ele dispense amor a seus alunos, que abra mão de sua autoridade e se posicione como um amigo, em vez de incentivar o docente a valorizar a transmissão de saberes, a mostrar ao aluno que aprender não é algo sempre fácil, que para que ele aprenda matemática, por exemplo, é preciso treinar, fazer e refazer contas<sup>31</sup>?

---

<sup>31</sup> Relembremos um trecho presente no livro *Fenômeno bullying*, que compõe nosso *corpus* de pesquisa: “[...] No momento em que o professor retirar um aluno da classe para conversar sobre seu comportamento, deve olhar bem nos seus olhos, demonstrando compreensão e confiança; não deve dialogar com ar de superioridade ou de autoridade, mas o aluno tem que ser levado a crer que o professor está ali como seu confidente, um amigo disposto a ajudá-lo [...]” (p. 110, grifo nosso)

“O que essas crianças precisam é de carinho, de afeto... Essas disciplinas são muito difíceis para eles. E além do mais, eles vão usar tudo isso em que contexto?” Quem está habituado ao âmbito escolar reconhece que, infelizmente, frases como essas são constantemente repetidas desde as salas dos professores aos chamados cursos de formação, especialização, enfim, em espaços onde, teoricamente, esses profissionais buscariam um aperfeiçoamento profissional.

Mas a sedução, ressalta Voltolini (2001a), apesar de recusar a diferença geracional, apenas configura-se como outro modo, menos trabalhoso diríamos (não sem graves consequências, como veremos adiante), de tentar transmitir às crianças aquilo que a geração anterior decidiu que deveria ser ensinado. Portanto, via sedução também não se realiza o sonho de autonomia da criança, de livrá-la da autoridade do adulto, ideal tão caro ao discurso pedagógico dominante. Menos trabalhoso para o adulto, pois, ao ser seduzida, a criança não tem de se confrontar com as vicissitudes da palavra do educador como autoridade, como aquele que sabe mais do que ela e que por esse motivo pode lhe dizer quando ela acerta ou quando ela erra; por sua vez o aluno faz o que lhe pedem docilmente, está preso à imagem especular que, via sedução, o educador lhe oferece.

No jogo de sedução, o aluno não precisa esforçar-se para ser reconhecido pelo professor, não precisa mostrar que tentou, que aprendeu. Mas sabemos que essa dinâmica narcísica não se sustenta por muito tempo, porque, em algum momento, tanto o professor quanto o aluno serão cobrados por seus papéis: o professor deve ensinar e o aluno deve aprender.

Ao serem cobrados, ao constatarem que não serão aceitos nem reconhecidos sem que assumam suas posições, o que entra em cena, nos diz Voltolini (2011a) é a decepção pela promessa não cumprida (a de que tudo ficaria bem caso permanecessem no mesmo lugar) e a violência contra tudo e todos que lhes fizeram tal promessa.

Acreditamos ser justamente essa a leitura que Kupfer apresenta sobre a violência *na* educação em seu livro *Educação para o futuro* (2007). Nele a autora faz uma diferenciação entre a violência *da* educação e violência *na* educação e propõe que esta surgiria como consequência da ausência daquela. Vejamos como ela chega a essa conclusão.

Baseada nas contribuições de Piera Aulagnier sobre a terceira teoria da sedução de Freud, Kupfer argumentará que o encontro com o Outro – o sustentador da dimensão

simbólica do campo social – pode ser pensado como uma violência interpretativa fundante, pois “[...] trata-se da imposição do simbólico, da linguagem, sobre o corpo.” (2007, p.141)

A autora utiliza o seguinte exemplo para ilustrar sua afirmação:

Quando a palavra fome é imposta, pela cultura, a esses movimentos peristálticos profundamente desagradáveis vividos por um bebê, caem por terra todas as outras possibilidades expressivas para falar dessa peculiaríssima, única experiência daquele único sujeito. “O que você está sentido se chama assim e não se fala mais nisso”, é como se lhe dissesse sua mãe. Um sujeito se vê então obrigado a renunciar à sua peculiaríssima, única e irrepetível sensação. Mas ganha, de outro lado, a possibilidade de torná-la existente, encadeável com outras e partilhável por meio de um código comum (2007, p.142).

Portanto, a relação com o Outro é condição essencial para que um sujeito possa advir e entrar no laço social. Trazendo essa reflexão para o contexto escolar, Kupfer irá afirmar que o professor de hoje, por não poder mais se remeter à tradição, comparece à cena educativa representando apenas sua trágica e imediata particularidade, logo, como pequeno outro e não como grande Outro “[...] sustentador de uma ordem, de uma posição terceira, de uma referência”. (2007, p.144)

E assim, para a autora, por estar incapacitado de engendrar a violência *da* educação, violência necessária e fundante, emerge, no campo escolar, a violência *na* educação. Dizendo de outra forma, é porque hoje a escola dificilmente consegue cumprir seu papel, apresentar o mundo à criança, é que ela abre espaço para a insurgência da violência.

Parece-nos que o *bullying* tem a ver com isso: com professores que, por não poderem mais apelar à autoridade de sua palavra, por terem de abrir mão de pensar e agir em sala de aula balizados não apenas por referências teóricas, mas também por aquilo que lhes diz o senso comum, por aquilo que pode apreender no encontro dele, como sujeito, com seu aluno de “carne e osso” ( e não com *A Criança* da fase de desenvolvimento X, Y ou Z...), que na ausência de tudo isso, não representam mais nada para seus alunos, desresponsabilizam-se, assim, pelas crianças e pelo mundo, deixando o campo, no caso, a escola, livre para o aparecimento das mais diversas sortes de acontecimentos - alunos “que não aprendem”, apatia, “hiperatividade”... - dentre eles o *bullying*.

Ao desresponsabilizar-se, ao abrir mão da autoridade de sua palavra, o educador abandona a criança, deixa-a por conta própria, com seus poucos recursos para lidar com as vicissitudes de estar em grupo, o grupo de crianças. Um grupo contra o qual dificilmente pode rebelar-se por ser minoria. Ao desresponsabilizar-se, o adulto remete a criança diretamente à autoridade de um grupo, seu próprio grupo, o que a colocaria em situação bem pior, uma vez que:

A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta bem desigual com uma pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se na posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. [...] Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. (ARENDETT, 2005a, p.230)

A criança atirada sob a tirania de seu próprio grupo, sem poder contar com os adultos, pois esses não sabem mais o que fazer, não se sentem confiantes em agir se *o como fazer*, a “receita do bolo” não estiver prescrita numa cartilha por um especialista em desenvolvimento infantil: não é exatamente disso que parece tratar-se o *bullying*?

Nessa perspectiva, por não saberem mais como proceder, os adultos buscam apoio nas leis, no discurso jurídico, como pudemos apreender ao analisarmos nosso corpus de pesquisa. Acreditamos que tal busca pode ser pensada como efeito da desresponsabilização que estamos tratando aqui.

### 3.3.2. A judicialização da Educação

Em artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, intitulado *Invasão de Especialistas*, a psicóloga Rosely Sayão faz um breve relato sobre como, gradativamente, o espaço escolar foi sendo colonizado por diversos profissionais: os psicólogos, os fonoaudiólogos, os psicopedagogos, os médicos. E nos propõem pensar de que maneira a presença desses profissionais afetaria aqueles que deveriam ser protagonistas do ato educativo: professor e aluno.

Até então, nenhuma novidade a quem está minimamente familiarizado com os acontecimentos que tomaram o cenário educativo nas últimas décadas. Entretanto, Sayão alerta-nos acerca da entrada de um novo profissional nesse cenário: o advogado.

De acordo com ela,

Atualmente, muitos pais têm procurado advogados para que eles garantam o que consideram um direito do filho ou para que processem a escola por ter agido mal



ou por não ter agido em situações bem diversas, como notas, relacionamento com colegas, relacionamento com professores, retenções [...] (SAYÃO, 2012)<sup>32</sup>.

Mas não são apenas os pais que têm se apoiado no discurso jurídico para tentar resolver problemas que dizem respeito à educação: as escolas também têm procurado se resguardar das possíveis consequências caso algo como o *bullying* venha a ocorrer dentro de seus muros:

As escolas parecem ter uma nova preocupação em relação ao bullying: além de educar seus alunos para evitar esse tipo de violência física ou psicológica, as instituições de ensino agora querem se proteger de possíveis prejuízos financeiros causados por ações na Justiça movidas por famílias de vítimas. Vinte colégios já contrataram um seguro contra bullying, criado há quatro meses pela Ace Seguradora. (Jornal *O Globo*, 2012)<sup>33</sup>

Talvez nada possa melhor evidenciar a judicialização do espaço escolar, ao menos no que diz respeito ao Brasil, quanto o fato do Conselho Nacional de Justiça promover uma campanha anti-*bullying*, produzindo uma cartilha sobre o tema, destinada a professores e outros profissionais. De acordo com informação obtida no endereço virtual do Conselho, a campanha “[...] é uma das ações do programa Justiça na Escola que tem o objetivo de aproximar o Judiciário e as instituições de ensino do país no combate e na prevenção dos problemas que afetam crianças e adolescentes”.<sup>34</sup>

Na cartilha, organizada em forma de perguntas e respostas e cujo principal intuito parece ser auxiliar os profissionais da educação a identificarem, nos alunos, supostos perfis de agressores e vítimas, a escola é descrita como corresponsável nos casos de *bullying*, por ser o espaço onde ele aparece ou se agrava. Ao longo do material, não pudemos identificar a que se atribui o fato do contexto escolar propiciar ou acirrar, como se afirma na própria cartilha, o aparecimento do fenômeno; entretanto, se oferece uma série de orientações para lidar com o mesmo, como podemos verificar na seguinte passagem:

A direção da escola (como autoridade máxima da instituição) deve acionar os pais, os Conselhos Tutelares, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente etc. Caso não o faça poderá ser responsabilizada por omissão. Em situações que envolvam atos infracionais (ou ilícitos) a escola também tem o dever de fazer a ocorrência policial. Dessa forma, os fatos podem ser devidamente apurados pelas autoridades competentes e os culpados responsabilizados. Tais procedimentos evitam a impunidade e inibem o crescimento da violência e da criminalidade infanto-juvenil.<sup>35</sup>

<sup>32</sup> Texto disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/1070890-invasao-de-especialistas>, sem numeração de páginas.

<sup>33</sup> Texto disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao/colegios-contratam-seguro-contra-bullying-3787310>, sem numeração de páginas.

<sup>34</sup> Texto disponível em <http://www.cnj.jus.br/campanhas-do-judiciario/bullying>

<sup>35</sup> Texto disponível em [http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha\\_bullying.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha_bullying.pdf), p.12

Apoiar-se no discurso jurídico é também uma das soluções apontadas nos textos sobre os quais nos debruçamos para realizar esta pesquisa, por exemplo, no livro *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Nele, a autora faz a seguinte orientação ao professor que venha a sofrer algum tipo de violência:

Quando um professor sofre ameaça ou qualquer forma de maus-tratos por parte dos alunos, que coloque em risco a sua integridade física ou a reputação pessoal, ele deve procurar, de forma imediata, a direção da escola. Em caso de omissão por parte da instituição, ele deverá se dirigir, por conta própria, a uma delegacia de polícia para fazer um boletim de ocorrência. (SILVA, 2010, p.170)

Interessante constatar que a primeira medida sugerida pela psiquiatra é que o professor procure ajuda da direção escolar, ou seja, ao profissional que, cada vez mais, se ocupa apenas das funções administrativas da escola. Se a sugestão fosse *procure o coordenador*, poderíamos pensar que a autora acreditaria tratar-se de um problema do âmbito da educação. Mas, ao colocar em primeiro plano a figura do diretor, que cada vez mais é tido e tomado como mero gestor, não só a autora fala de sua descrença na capacidade do educador intervir na questão, como a coloca em termos meramente administrativos.

Outra orientação apontada pela autora – procurar por uma delegacia de polícia e registrar um boletim de ocorrência – parece ter se tornado subterfúgio corriqueiro nas instituições de ensino. O apelo à polícia não se faz apenas como medida paliativa, mas também se dá na ilusória tentativa de agir preventivamente, ao ceder o espaço na grade horária curricular para que policiais conduzam, junto aos alunos, programas de combate à indisciplina, à violência ou às drogas<sup>36</sup>.

Delegar os problemas que afligem a escola aos advogados e órgãos de justiça (Conselhos, Varas, delegacias de polícia...) leva-nos a duas hipóteses: a primeira delas é que se agora as questões educacionais precisam ser resolvidas no âmbito da justiça, isto nos leva a crer que os adultos consideram já terem cumprido seu papel, dito de outro modo, eles supõem que já educaram as crianças e que, sendo assim, elas podem responder por seus atos no mundo público. Conseqüentemente, poderíamos conjecturar que os adultos acreditam estar em condição de igualdade política em relação aos jovens e aos novos. Novamente nos deparamos com a questão da recusa à diferença geracional que, como argumentamos anteriormente, configura-se como condição essencial à concretização da educação.

---

<sup>36</sup> Um exemplo é o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd), desenvolvido em escolas públicas pela Polícia Militar de diversos estados brasileiros com apoio da *Drug Abuse Resistance Education*, a D.A.R.E, instituição policial norte-americana, onde o programa teve origem.

A segunda hipótese é a de que os adultos que compõem a instituição escola – docentes, inspetores, coordenadores, diretores, entre outros – não consideram a tarefa educacional já concluída, mas se julgam e são julgados pelo discurso social como incapazes de fazê-lo, incapazes de pensarem sobre determinados problemas que aparecem no contexto escolar e criarem soluções para resolvê-los nesse âmbito.

No entanto, a quem atribuir a responsabilidade por fazer surgir e fomentar essa crença na inabilidade dos educadores? Por qual motivo, de fato, as escolas agora constituem um mercado promissor às empresas de seguro? Em síntese, por que situações que dizem respeito à educação, ou melhor dizendo, às vicissitudes do educar num mundo tomado pela tecnociência, como apontamos há alguns parágrafos nesse trabalho, são agora tomados como problemas jurídicos, como casos a serem resolvidos pela polícia?

Chemama (2002), em um texto no qual se propõe a refletir sobre a ideia de contrato em psicanálise, defende a tese de que “[...] uma das dimensões constitutivas de nossa atualidade é a tentativa de tratar em termos jurídicos todos os problemas da cidade. É o primado do jurídico em relação aos outros discursos que nos determinam.” (p.195)

Para exemplificar sua afirmação, o autor chama-nos a atenção para o enfoque jurídico dado às discussões acerca da questão do louco em nossa sociedade: questionam-se as condições jurídicas da internação, defendendo-se a importância da presença de um advogado no momento de execução da mesma. Mesmo quando não se trata de algo compulsório, tudo se passa mediante um contrato que, supostamente, regula a relação entre a instituição de saúde e o paciente e que em muito se assemelharia a um contrato de compra e venda.

O que está pressuposto à ideia de contrato é um acordo, entre diferentes parceiros, sobre “[...] uma repartição justa dos prazeres e das penas, podendo por isso mesmo, fazer desaparecer toda possibilidade de conflito [...] a prevenção assegurada de todos os males” (CHEMAMA, 2002, p.196). Decorre desse pressuposto a consideração feita pelo autor em questão sobre ser o contrato uma das formas atuais de intolerância ao sintoma.

Se concordarmos com ele, poderíamos afirmar então que a intolerância representada pelo contrato é, em última instância, intolerância ao sujeito. São os professores, os diretores, os alunos que são anulados em suas singularidades quando se procura resolver os casos de *bullying* – e tantas outras questões que emergem no contexto escolar – contratando um seguro, chamando a polícia para dentro da escola ou mesmo distribuindo cartilhas

explicativas nas quais se sugere que, para evitar ou resolver o *bullying*, o professor precisa trabalhar com seus alunos atividades tais como dramatizações<sup>37</sup> sobre esse problema.

O próprio uso da palavra *bullying* parece querer nos indicar um viés meramente administrativo para se pensar a questão. Isso porque, quando ouvimos tal palavra, a impressão que temos é de que, sem muito esforço, somos capazes de compreender completamente do que se está falando. Assim, como nos diz Carvalho (2011):

[...] [a palavra *bullying*] aparece como uma palavra mágica, capaz de esclarecer toda sorte de condutas que causariam humilhação, dor e mal [...] E ao assim fazer parece ter o dom de nos dispensar de pensar na complexidade e particularidade de cada caso, de refletir sobre o desafio prático que sua singularidade nos propõe. Está tudo explicado: é *bullying*! (p.66).

Quando dizemos que o termo *bullying* nos dispensa de pensar a particularidade de cada caso estamos afirmando que esse mecanismo recusa tudo aquilo que é da ordem do sujeito, portando do desejo. Ao fazê-lo, o que resta é apenas da ordem do administrar, do gerir, de controlar os problemas do laço social, mas jamais interrogá-los? Rejeitar o sujeito e gerir problemas: aí está a marca da ciência presentificando-se no campo da educação.

O sujeito sai de cena para dar voz ao discurso científico, cujas respostas são sempre padronizadas, desresponsabilizando-se, assim, pelo que será dito e pelas consequências de seu dizer. Acreditamos que quando são ofertadas soluções padronizadas para a questão do *bullying*, como as que aparecem no *corpus* que compõe nossa pesquisa: “Ação do Conselho Tutelar”, “elabore um estatuto *anti-bullying*”, “procure uma delegacia de polícia”, o professor se vê impossibilitado de – enquanto sujeito que, frente a seus alunos, deve comparecer como representante de uma ordem trans-histórica – recorrer à sua experiência e à tradição para pensar sobre o que, no cotidiano escolar, permite ou propicia o *bullying* e de que maneira ele poderia tentar solucioná-lo. E dessa maneira o educador, a escola, desresponsabilizam-se pelos alunos, delegando a esfera do direito, das leis, do discurso jurídico (e a outras, como à esfera da saúde) aquilo que se acirra ou mesmo se produz no campo educacional.

---

<sup>37</sup> Sugestão apresentada no livro *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que os discursos sobre *bullying* podem nos dizer sobre o mal-estar contemporâneo na educação?

A “desnarcização” que a sociedade impôs ao professor, agora, pode ser posta a serviço dele, que dela extrairá benefícios. Um mestre não-todo é o que finge ser todo, mas modula sua potência ao levar em conta a castração simbólica. Esse mestre contemporâneo poderá fazer uso da fratura para deixar surgir, do lado do professor, um sujeito desejante, mas nem por isso despossuído de autoridade e, do lado do aluno, um sujeito que aprende porque deseja.

Cristina Kupfer

Retomamos aqui as perguntas que apresentamos no primeiro capítulo dessa dissertação e que conduziram nossa pesquisa no sentido de verificar a possibilidade de escutarmos os discursos sobre *bullying* como testemunhos de um *sintoma social*.

- A) De que maneira o desejo do mestre capitalista, ao qual, supomos, o *bullying* viria a constituir-se como um dos obstáculos, tem entrada no campo educacional? Dito de outro modo, como está representado esse desejo de que tudo ande, tudo funcione, no contexto do ato educativo?
- B) Qual verdade viria à tona se escutássemos, à maneira da Psicanálise, os tão disseminados discursos sobre *bullying*? Por sua vez essa verdade evidenciaria a falha de qual saber?

Todos os discursos a respeito do *bullying* que analisamos apontaram para o que aqui estamos chamando de *desresponsabilização dos adultos enquanto educadores*, enquanto aqueles que poderiam apresentar o mundo à criança. Lembremos: trata-se de discursos produzidos e veiculados no âmbito nacional e referidos ao *bullying* em contexto escolar, portanto nossas conclusões referem-se contemplam apenas a esse âmbito.

Por que desresponsabilização? Porque todos esses discursos atribuem, em maior ou menor grau, a causa do *bullying* à coexistência de alunos com perfis de vítimas e de agressores, ou seja, de crianças que, por questões que lhes são intrínsecas, (por razões biológicas e/ou psicológicas), apresentariam necessidades e comportamentos que as levariam ou a cometer ou a sofrer o *bullying*. Assim, o aluno com perfil de vítima é apresentado, por esses discursos, como ansioso, passivo, tímido, que constantemente se mostra como indefeso, entre outras características. Já o aluno com perfil de agressor

apresentaria comportamento irritadiço, necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os demais.

De acordo com as publicações que analisamos, a educação familiar também pode ser um fator que contribui para que a criança ou o adolescente se envolva em situações de *bullying*, mas isto não se apresentaria em todos os casos. Portanto, para esses discursos, os adultos – professores, diretores, coordenadores, inspetores, entre outros – pouco ou nada têm a ver com o fenômeno; tudo se passa entre as crianças/os adolescentes e por causa deles.

A desresponsabilização dos adultos como educadores adviria, como argumentamos no terceiro capítulo dessa dissertação, da colonização do ato educativo pelo discurso técnico-científico, ou, se quisermos, pelo discurso da ciência capitalista que pretende aniquilar o circuito do desejo e substituí-lo pelo da necessidade. Na esfera da educação, esse discurso está representado por uma Pedagogia que, centrada na criança, pretende dar conta das questões do ensino e da aprendizagem considerando apenas o desenvolvimento cognitivo da mesma.

Ensinar a partir da criança, de seu conhecimento prévio, com o objetivo de fazer desabrochar potencialidades que, supostamente, estariam dentro dela, necessitando apenas do adulto como um *facilitador* desse processo. Ensinar a partir da criança, prezando sua autonomia, condenando a autoridade do professor que, por transmitir conteúdos como verdades acabadas, “conhecimento petrificado”, supostamente cercearia a liberdade da criança para chegar ao conhecimento por conta própria. E se considerarmos que as verdades acabadas, ensinadas pelo professor, nada mais são do que os saberes e valores acumulados pela história humana ao longo do tempo, então o que o discurso pedagógico centrado nas teorias desenvolvimentistas condena é o ensino enraizado na tradição, portanto, o ensino tradicional.

Porém, a tão alardeada autonomia da criança não passa de um engodo, como já salientamos, uma vez que, independentemente do método, aquilo que se opta por oferecer às crianças, os conteúdos que compõem as grades curriculares ali estão por escolha da geração anterior. Um engodo que serve para esconder uma outra submissão, a do sujeito pelo objeto, que na escola podemos observar de diversas formas: pela submissão do professor enquanto sujeito representante do “mundo escolar”<sup>38</sup>, do legado da disciplina em que foi formado, às discussões da metodologia de ensino; submissão dos docentes e dos alunos às apostilas que tentam anular a singularidade de quem ministra a aula e de quem a recebe e assim produzir

---

<sup>38</sup> Expressão cunhada por Carvalho (1999) fazendo paralelo com o conceito de *mundo* de Hanna Arendt.

um resultado, tanto no ensino quanto na aprendizagem, padronizado, com selo *ISO 9001*, pois quanto mais massificado, melhor! Submissão do aluno pelo professor que, expropriado de seu bom senso, não consegue enxergar aquela criança que está em sua frente, desespera-se, diz-se perdido e só se julga capaz de ministrar a aula para *A Criança*, figura idealizada dos livros da psicologia, da pedagogia, *A Criança objeto*.

Como mero facilitador, sem poder representar uma ordem trans-histórica, é em sua trágica particularidade que o educador comparece frente a seus alunos e não sabe mais para quê está ensinando. Equipara-se, desse modo, a eles, com exceção de ter, geralmente, um pouco mais de idade, o que não lhe confere autoridade. Dessa forma, torna-se alvo fácil de ridicularização por parte da classe – e de grande parte do discurso social – que assevera não ver diferença entre assistir a uma aula ou fazer uma pesquisa em um *site* de busca; facilmente é diminuído pelo aluno que reproduz, de modo especular, aquilo que é demonstrado pelo professor: nada naquele encontro, naquela aula faz muito sentido.

Despido de autoridade, ao educador restam duas soluções: desistir, abandonar a sala de aula ou recorrer à sedução para prender a atenção de seus alunos. Para seduzir, anulam-se as diferenças: o outro é como eu e por isso não precisamos nos desgastar, não precisamos (nem podemos) sair dessa posição narcísica para alcançar reconhecimento. Entretanto, a ilusão de que tudo vai bem, suscitada pela sedução, não se mantém por muito tempo porque professor e aluno são cobrados de seus papéis (a Prova Brasil<sup>39</sup>, o Saesp<sup>40</sup>, o vestibular são apenas alguns exemplos dessa cobrança), ou seja, aquele deve ensinar e este deve aprender; porque fora da escola tudo funciona de um jeito muito diferente: é necessário esforço, empenho, saber lidar com a alteridade e considerar que, ainda assim, isso não é garantia de que as coisas tomarão o rumo esperado.

Ao cessar a ilusão, caso falhem nos pontos em que são cobrados, o que sobra, como argumentamos, é a violência em suas mais diversas formas: do professor que culpa o aluno por não respeitá-lo, por não aprender, ou porque não é capaz (é “disléxico, é “hiperativo”, é deficiente ou “aluno de inclusão”) ou porque não quer (é filho de pai pobre e por isso não sabe dar valor a educação ou é filho de pai rico e por ter tudo não dá valor a nada...); violência do aluno com relação ao professor, desrespeitando-o com palavras e ações, por

---

<sup>39</sup> A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

<sup>40</sup> O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) é uma prova aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual.

exemplo, cometendo *bullying*, como se dissesse ao professor com tal gesto que o educador nada representa para ele.

Por conseguinte, poderíamos pensar que o alegado *bullying*, considerado como um sintoma social, seria aquilo que faria barra ao discurso pedagógico hegemônico no meio educacional contemporâneo, aquele que, como já dissemos, renega a autoridade do educador em prol do suposto desenvolvimento autônomo do aluno. Esse discurso, tal como argumentamos, é o representante, na esfera da educação, do desejo do mestre capitalista de exclusão do desejo, portanto do sujeito, para tudo poder controlar.

Nesse sentido, os discursos sobre o *bullying*, ao evidenciarem a desresponsabilização dos mais velhos por educar os mais novos, denunciariam justamente a falha de uma Pedagogia, digamos, desenvolvimentista. Qual falha? Asseverar que seria possível o total controle sobre o ato educativo e para isso bastaria ao professor abdicar da autoridade de sua palavra e atentar para o desenvolvimento cognitivo de seu aluno, pois, dessa maneira, conheceria o modo como a criança aprende e assim seria capaz de encontrar o melhor método para ensiná-la, garantindo um resultado perfeito.

Sabemos que a grande maioria dos educadores seguiu religiosamente esse preceito, ou seja, abriu mão de sua autoridade, pôs-se a estudar todas as teorias sobre o desenvolvimento infantil e a devorar os livros de metodologia do ensino; não só os professores compraram esse discurso, como também o fizeram os órgãos de governo responsáveis por ditar as normas sobre como devem proceder as instituições escolares brasileiras, haja vista o que hoje preconizam nossos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais.

Ainda assim, nem todos os alunos aprendem, ou melhor dizendo, grande parte deles tem saído da escola sem ter adquirido os chamados conhecimentos básicos<sup>41</sup> e, se antes os muros da escola significavam proteção, hoje a violência dentro das instituições de ensino é provavelmente um dos temas mais discutidos quando o assunto é educação. Quanto aos professores, eles se julgam cada dia menos capazes de ter êxito na tarefa a que se propuseram: ministrar uma aula.

Considerando esse acirramento do mal-estar na educação é que acreditamos que o fato de cada vez mais se falar sobre o *bullying*, dizendo de outro modo, a proliferação dos discursos sobre esse suposto fenômeno – e talvez pudéssemos dizer que não só dele mas

---

<sup>41</sup> No ensino fundamental, ao final do terceiro ano mais de 40% das crianças não apresentam os conhecimentos de língua portuguesa esperados para esse nível de escolarização e 57% delas não aprenderam as operações matemáticas básicas. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 12 de Julho 2014.



também diversas outras questões que assolam o cotidiano escolar, como as chamadas dificuldades de aprendizagem, a falta de interesse, o adoecimento em larga escala dos docentes, entre outras – talvez possa ser entendida como uma maneira inconsciente de denunciar aquilo que tem produzido tal acirramento: a desresponsabilização dos adultos pela educação das crianças, resultado da desautorização da palavra desses adultos apregoadada pelo discurso pedagógico hegemônico.

É como se, ao anunciar que agora tem de enfrentar mais um problema em sala de aula, o *bullying*, o professor quisesse, sem saber, com isso dizer: “Disseram-me que se eu abrisse mão de minha autoridade tudo ficaria bem em minha sala de aula; mas isso não é verdade: sinto-me incapaz, não encontro em meus alunos aquela *Criança* dos livros! E como a Pedagogia me diz que devo me ater à criança e não àquilo que me propus a ensinar, já não sei o que fazer nem como agir frente à minha classe!”

Portanto, é da impossibilidade da relação direta entre ensino e aprendizagem e do total controle dessa relação, supostamente alcançado pela expulsão da dimensão do sujeito da cena educativa, que aquilo que nos contam os discursos sobre *bullying* – a desresponsabilização – vem nos falar, constituindo-se, dessa maneira, como obstáculo ao discurso pedagógico que condena a autoridade do professor.

Impossibilidade porque, apesar do desejo da pedagogia desenvolvimentista de apagar qualquer resquício de singularidade na educação, adulto e criança, professor e aluno comparecem a essa relação como sujeitos. No que diz respeito à criança e ao adolescente, para aprender não basta ser ensinado, é necessário também, guiado por seu desejo – portanto não está em jogo apenas o ego, foco das teorias desenvolvimentistas – ir buscar algo no campo do Outro. E sobre isso o educador não tem controle, nem pedagogia alguma é capaz de ensinar como fazer.

Da mesma forma, não está sob controle do educador tudo aquilo que supõe ensinar, pois seu inconsciente, tudo aquilo que constitui sua singularidade, como educador, também atravessará seus atos junto a seus alunos, por exemplo, o motivo pelo qual escolheu a docência ou o modo como se relacionava com o estudo e com seus professores quando ainda era um aluno.

Assim como expusemos no terceiro capítulo desse trabalho, quanto mais apartado de sua posição subjetiva, quanto menos puder recorrer à sua condição de sujeito simbolicamente castrado, *não-todo*, representante de uma ordem trans-histórica, mais complexa será sua tarefa de conseguir encontrar cada aluno, saber das dificuldades de cada

um deles e pensar soluções singulares ao invés de respostas padronizadas, como “*crie o estatuto contra bullying, faça campanhas pela paz, ensine a empatia*”.

Nesse sentido, acreditamos que os materiais que analisamos para essa pesquisa, paradoxalmente ao objetivo ao que se propõem – esclarecer o que venha a ser o *bullying* e oferecer aos educadores estratégias para combatê-lo – acabam por reforçar o acirramento do mal-estar na educação. Isso porque, ao afirmarem que o fenômeno acontece por questões intrínsecas aos alunos ou, quando muito, à educação familiar e que, por isso, para combatê-lo, cabe ao professor aprender a diagnosticar supostas situações de *bullying* e dedicar partes de suas aulas a trabalhar questões como empatia, educação para paz, tolerância, entre outras sugestões. Ao fazê-lo esses discursos, uma vez mais, deslocam o lugar do educador, e distanciam-no de sua responsabilidade social e pública por transmitir os conhecimentos que dizem respeito ao mundo escolar.

Assim, temos por verdadeiro que o suposto *bullying* tem espaço para surgir em sala de aula não porque os professores não sabem diagnosticá-lo, diferenciá-lo de outras situações, mas justamente porque deixam de fazer aquilo que devem fazer: ensinar os conteúdos, transmitir aquilo que, enquanto humanos, acumulamos como conhecimentos e saberes a respeito das coisas do mundo no qual nos relacionamos.

Tentamos, nesta pesquisa, evidenciar que o *bullying*, ou melhor dizendo, a proliferação de discursos que asseveram a existência desse fenômeno está referenciada em algo muito mais complexo do que questões individualizadas, como a mudança da personalidade das crianças da nova geração ou a má formação dos docentes: ela nos remete a um adoecimento no nível do laço social que, na esfera da educação, se traduz no fato da geração dos adultos não querer responsabilizar-se pela educação das gerações seguintes.

Diante do exposto, o que seria possível fazer? Devemos propor um retorno ao chamado ensino tradicional, tentando fazer ressurgir, com isso, a figura do mestre todo poderoso, do professor que com um só olhar fazia tremer a sala de aula? A resposta parece-nos negativa por dois motivos: porque não seria desejável, tampouco viável.

Não seria desejável uma vez que o mestre todo poderoso é aquele cujos traços da mestria são demasiadamente exagerados, assim sendo, dificilmente deixa espaço para que o aluno se relacione com o saber à maneira subjetiva, produzindo algo próprio mediado por seu desejo e, assim, superar seu mestre para ser mestre de si mesmo. Possivelmente, parte da crítica feita aos professores do ensino tradicional relaciona-se ao fato de muitos deles terem se apoiado nessa mestria demasiadamente exagerada.

Não seria viável devido ao “inevitável deslocamento próprio de toda formação discursiva ou cultural” (KUPFER, 1999, p.94), o que significa dizer que a cultura pode ser entendida como fluxo de produção discursiva, “[...] um rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona [...]” (CALLIGARIS 1993 apud KUPFER, 1999, p.94)<sup>42</sup> e que, tal como ocorre com o fluxo de um rio, não retorna à nascente.

Importante ressaltar que o fato de estarmos diante de uma crise na educação não nos remete a um obrigatório retorno ao passado, mas, necessariamente, nos impele a fazermos julgamentos. Isto porque uma crise, entendida aqui nos moldes do pensamento arendtiano, nada mais significa que as respostas que apresentávamos diante de problemas do passado, *a priori*, não nos servem para solucionar questões que agora se colocam. Significa que, antes de recorrer a respostas prontas, é preciso retornar às questões que as suscitaram, pensar e refletir sobre elas para, então, propor soluções.

A questão que agora se coloca na esfera educacional é: como possibilitar que o professor responsabilize-se pela educação de seus alunos e desse modo recupere sua autoridade frente aos mesmos, se esse professor encontra-se enormemente desmoralizado, desvalorizado pelo discurso social que, apesar de alardear a essencialidade de seu papel para mudar a sociedade, lhe destina salários irrisórios, precárias condições de trabalho e afirma que sua formação não é suficiente?

Concordamos com a argumentação de Kupfer (1999) quando afirma que talvez a resposta esteja em, justamente, utilizar essa desvalorização a favor do professor, valendo-se dela, castração imaginária, para valorizar sua castração simbólica. Castração imaginária, pois o que se expõe é aquilo que o professor não tem: bons salários, boa formação... Castração simbólica é aquela em que o mestre todo faz de tudo para não deixar revelar: o fato de que é também barrado pela Lei do Pai e, por isso, nem tudo está sob seu controle, há algo que sempre lhe escapa.

Valer-se da castração imaginária, ou seja, valer-se desse lugar de quem não tem para afirmar que seu lugar, seu valor reside além disso. Seria algo como se o professor dissesse “O que eu conheço e o que eu ensino pode mesmo não ter valor nessa sociedade; pode mesmo não levar nem a mim nem a meus alunos a enriquecermos, a “prosperarmos” no sentido mais capitalista do termo. O valor do que eu faço, do que represento, não está nisso, não me impede de fazer aquilo que me cabe como educador e donde retiro minha autoridade: a possibilidade de, como sujeito castrado, que também não sabe tudo, apresentar

---

<sup>42</sup> CALLIGARIS, C. (1993) Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, M. (org) *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, PP.183-96

o legado mundano às novas gerações, tratando de protegê-las e também de proteger esse legado das vicissitudes desse encontro. Isso eu posso fazer, isso eu sei fazer, apesar de saber também que não tenho todas as respostas ao inesperado que se apresentará ao longo de meu fazer cujas consequências não estão sob meu controle”.

## REFERÊNCIAS

- ALEMÁN, J. , LARRIERA, S. Los Discursos. In: \_\_\_\_\_. **Lacan: Heidegger**. Buenos Aires: Ediciones Del Cífrado, 1996.
- ARENDT, H. A crise na Educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005a. (Originalmente publicado em 1958).
- \_\_\_\_\_. O que é Autoridade? In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005b. (Originalmente publicado em 1958).
- ASKOFARÉ, S. O sintoma social. In: GOLDEMBERG, R. (Org.). **Goza! Capitalismo, globalização e psicanálise**. Salvador: Álgama, 1997.
- CALLIGARIS, C. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, M.(Org.). **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo: Unisinos, 1993
- CALLIGARIS, C. Prefácio (O Porquê de um nome). In: ARAGÃO, L.T. (Org.). **Clínica do Social: ensaios**. São Paulo: Escuta, 1991.
- CARVALHO, J. S. F. Para que ou em nome de quê? Sobre os fins e os meios de por quê irmos à escola. **Segmento**, São Paulo, v.17, n.195, p. 66, jul. 2013.
- \_\_\_\_\_. Um bullying fora do lugar: quando o conceito exclui a complexidade de cada caso. **Educação**, São Paulo, n.171, p.66, jul. 2011.
- \_\_\_\_\_. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- CHEMAMA, R. A ideia de contrato na psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano**. Porto Alegre: CMC, 2002.
- DUFOUR, D.R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FANTE, C. *Bullying*. In: CARVALHO, R.C.T. e ISSLER, D. (Org.). (2010). **Bullying, cartilha 2010**: Projeto Justiça nas escolas. Disponível em: <[http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha\\_bullying.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha_bullying.pdf)>. Acesso em: 20 de junho de 2014.
- \_\_\_\_\_. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.
- FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010. (Originalmente publicado em 1930).

FREUD, S. Construções em análise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, Volume XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1937).

\_\_\_\_\_. Prefácio à juventude desorientada. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1996. (Originalmente publicado em 1925).

GOMES, R. *Colégios contratam seguro contra o 'bullying'*. (2012). Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/colégios-contratam-seguro-contrabullying-3787310>>. Acesso em: 14 de outubro 2012.

JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, D. e JORGE, M. A. C. (Org.) **Saber, Verdade e Gozo: leituras de O Seminário**, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

KEHL, M.R.(Org). **Função Fraternal**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

KUPFER, C. **Educação para o futuro**. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2007.

\_\_\_\_\_. **Freud e a Educação: o mestre do Impossível**. São Paulo: Scipione, 2001.

\_\_\_\_\_. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

LACAN, J. A ciência e a verdade. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originalmente publicado em 1966).

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Originalmente publicado em 1969).

LEBRUN, J. P. **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

PEREIRA, M. R. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. M. (Org.) **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

SAYÃO, R. **Invasão de especialistas**. (2012). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roseyayao/1070890-invasao-de-especialistas.shtml>>. Acesso em: 20 de novembro de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Chega de Bullying, não fique calado!** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/area-reservada/pais-e-alunos/chega-de-bullying-nao-fique-calado>>. 10 de junho de 2013.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUZA, M.F.G., PEREIRA, M. R. O Impacto do discurso da ciência na relação professor-aluno: repercussões em Psicanálise. **Estilos da Clínica** (USP, Impresso), v. 24, p.64-80, 2008.

SOUZA, O. Reflexão sobre a extensão dos conceitos e da prática psicanalítica. In: ARAGÃO, L.T. (org.). **Clínica do Social: ensaios**. São Paulo: Escuta, 1991.

VOLTOLINI, R. **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. (2012). Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=803>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Autoridade, violência e sedução. In **Autoridade e Violência**. Porto Alegre: APPOA, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

\_\_\_\_\_. A Síndrome da D'Existência: o educador em tempos de fracasso. In: MARIGUELA, M., CAMARGO, A.M.F., SOUZA, R.M. (Org.) **Que escola é essa?** Campinas: Alínea, 2009a.

\_\_\_\_\_. **O Discurso do Capitalista, a Psicanálise a Educação**. (2009b). Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino e transmissão: duas posições na linguagem**. (2009c). Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. 14 de agosto 2013.

\_\_\_\_\_. **Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições sobre a discussão da questão do mal-estar na educação**. *Estilos da Clínica* (USP), São Paulo, v. VI, n.10, p.101-111, 2001.