

A PALAVRA E O LAÇO SOCIAL ENTRE ADOLESCENTES NA ESCOLA

Luciana Gageiro Coutinho

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Membro do Núcleo de Pesquisa Subjetividade, Cultura, Educação (NUPES) da UFF e do
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência
Contemporâneas (NIPIAC) da UFRJ
lugageiro@uol.com.br

Resumo

O presente artigo é fruto de uma pesquisa sobre a adolescência e a educação no contexto social contemporâneo, que vem sendo realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Partimos da constatação que as condições sociais que sustentam o laço educativo têm sofrido grandes transformações nas últimas décadas, trazendo questões tanto para os que ocupam o lugar de educadores quanto para crianças e adolescentes. Através de pesquisa de campo inspirada no método da pesquisa-intervenção, realizamos grupos de conversação com alunos e professores visando observar a relação dos adolescentes com a escola e seus representantes. Sustentando-nos na perspectiva psicanalítica e entendendo que a educação e a subjetivação humanas se dão numa dimensão de linguagem, a partir dessa inserção no campo, somos confrontados com questões a respeito dos limites e alcances da palavra na educação hoje. Neste trabalho discutimos o estatuto da palavra no âmbito educacional, supondo que os efeitos da mutação do regime simbólico no laço educativo têm incidência particular sobre os adolescentes e se apresenta sob a forma de problemas de escolarização e diversas manifestações da violência nas escolas.

Palavras-chave: Adolescência; Educação; Laço social; Palavra.

Abstract

This article is a result of a research on adolescence and education in the contemporary social context, which is being conducted at the Faculty of Education at



the Federal Fluminense University, Rio de Janeiro. We start from the statement that the social conditions that support the educational bond have suffered major changes in recent decades, raising issues as much for the teachers as for the children and adolescents. Through field research inspired by the method of intervention research, we conducted conversation groups with students and teachers in order to observe the relationship of adolescents with school and their representatives. Orientated by a psychoanalytic perspective and an understanding that education and human subjectivity take place in a dimension of language, from this point of entry we address questions about the limits and scope of the word in education today. We discuss the status of the word in the educational field, assuming that the effects of changes in the symbolic scheme on the educational bond have particular impact on adolescents and presents problems in schooling and various manifestations of violence in schools.

Keywords: Adolescence; Education; Social bond; Word.

Introdução e Justificativas

As inúmeras dificuldades que se apresentam na educação de crianças e adolescentes têm nos feito pensar bastante e questionar o modo como estas são tratadas teoricamente, bem como sobre os possíveis modos de intervir sobre elas. É bastante comum a queixa dos educadores sobre o “fracasso” de seus alunos que é identificado muito comumente como expressão de um sintoma individual (TDAH, *bullying*, déficit cognitivo, etc.) ou familiar, mas muito raramente leva-se em conta a singularidade dos sujeitos e a situação em que se apresentam os problemas.

A partir de pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, temos visto o quanto as relações sociais dentro da escola são marcadas por uma tensão permanente e o quanto é rara e difícil a possibilidade de um diálogo para além de preconceitos e lugares pré-fixados que ali se instauram (professor-aluno; aluno-aluno; professor-professor). Em um trabalho de campo feito com adolescentes do 8.º e 9.º anos do ensino fundamental de uma escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, realizamos conversações em grupos, visando promover espaços de fala e de circulação de sentidos. Nesse artigo abordaremos uma discussão suscitada por essa pesquisa, que nos leva refletir sobre o estatuto da

palavra nos laços sociais hoje, e, particularmente, nos laços estabelecidos pelos adolescentes dentro da escola.

Descrição da Pesquisa de Campo

O método utilizado na pesquisa consiste na pesquisa-intervenção (Castro, Besset, 2008) sustentada numa interlocução entre a psicanálise e a educação. Para tal, temos realizado grupos de conversação com professores e alunos separadamente, partindo de questões trazidas por eles sobre as relações com/na escola.

A pesquisa-intervenção nas ciências humanas parte da premissa comum de que os sujeitos humanos se constituem no âmbito das práticas de significação, sempre numa situação partilhada com outros, sejam adultos, adolescentes ou crianças. Nesse sentido, a palavra ou qualquer ação do pesquisador vai se realizar na interlocução continuada com os sujeitos através da construção de sentidos para as situações vividas. Assim, o sujeito que pretendemos investigar e conhecer é efetivamente constituído ao longo do processo de pesquisa por meio da interlocução com o pesquisador ou com outros que também se incluem na forma como essa experiência se produz.

A conversação é um dispositivo introduzido por Miller (2003) visando promover espaços de conversa e debate em torno de situações de impasse vividas pelos que dela participam. Segundo Miller (2003), a associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes, o que importa é que um significante chame outro significante. Assim, vários sujeitos podem participar, produzindo o que ele chama uma “associação livre coletivizada”, da qual se espera um efeito. A proposta da conversação é permitir que cada sujeito envolvido na situação possa tomar a palavra e agir, inspirado pelos significantes dos outros, saindo de uma posição passiva, repetitiva e paralisante.

A experiência da conversação em escolas (Lacadée, 2000; Gavarini, 2009; Santiago, 2008) tem revelado que a oferta de “um espaço onde se pode falar” produz a circulação da palavra e, com isto, a possibilidade de desnaturalização de preconceitos, flexibilização de identificações permitindo uma transformação do mal estar paralisante em saídas produtivas (Laurent, 2004). Gavarini (2009) também apresenta uma proposta similar na qual utiliza grupos de palavra com a intenção de criar um espaço de palavra coletivo, onde os alunos podem (se) falar sem se preocupar em serem julgados tanto pelos adultos como pela instituição. Assim, como



argumenta o autor, o laço social é favorecido, sustentando a palavra de cada um.

O projeto de extensão *Fala Sério: interações e conversações com adolescentes na escola*, que se integrou ao projeto de pesquisa *Adolescência, educação e inclusão social*, foi elaborado a partir de encontros com a direção e coordenação pedagógica da escola, que nos apontou grande dificuldade por parte da escola e dos professores em lidar com questões surgidas nesses grupos de alunos, atribuídas principalmente à presença da sexualidade e da agressividade de forma muito marcante. Os grupos de conversação foram pensados então como um espaço para se refletir sobre a relação daqueles adolescentes com a escola que pudesse ser proveitoso tanto para a nossa pesquisa quanto para eles próprios e para aqueles que atuam junto a eles.

Os grupos de conversação foram realizados com adolescentes do 8.º e 9.º anos do ensino fundamental de uma escola da rede pública situada no Município de Niterói, Rio de Janeiro. Foram realizados quatro grupos, com encontros semanais de uma hora e meia de duração, durante quatro semanas. Cada grupo era composto por em média 15 alunos, meninos e meninas, com idade entre 13 e 15 anos aproximadamente, sendo coordenado pela pesquisadora responsável pelo projeto e dois bolsistas de iniciação científica. A proposta de trabalho apresentada aos adolescentes foi a de termos alguns encontros para conversar e refletir sobre a relação deles com a escola que pudesse ser proveitoso tanto para a nossa pesquisa quanto para eles próprios e para aqueles que atuam junto a eles. Isso poderia ser feito através de conversas, brincadeiras, dinâmicas e atividades com fotos ou músicas, a partir do andamento dos encontros. Cada novo encontro era planejado a partir do desenrolar do trabalho no encontro anterior.

Nossa proposta tentou instigar a fala dos adolescentes e para isso utilizamos vários recursos, tais como fotos de situações escolares, frases e palavras extraídas de seus próprios discursos para que eles comentassem ou construíssem histórias. Assim, pedíamos que eles falassem sobre como é estar na escola, o que pensam, o que sentem, tentando sempre dar um tom mais informal, tirando o peso que a instituição carrega. Esperávamos que eles falassem livremente, podendo sustentar sua fala. No entanto, este trabalho foi permeado pela própria dificuldade de sustentar um espaço de fala e escuta entre os adolescentes, já que o que predominava nos grupos era o barulho, os gritos e a pouca disponibilidade em se ouvir uns aos outros. Isso ocorreu com duas turmas, mas a turma do 8.º ano foi a mais difícil de trabalhar, pois eles falavam o tempo todo sem se preocupar em ouvir o que o outro dizia e sem se

preocupar se estavam realmente sendo escutados. Havia muita gritaria, cada um tentando falar mais alto que o outro.

A partir de uma análise dos relatórios elegemos algumas categorias, ou eixos de análise, extraídos do discurso produzido pelos adolescentes durante nossas conversações e constituídos a partir do método proposto por Bardin (1988). São eles: a dificuldade em ouvir/falar; o tema do respeito/desrespeito na relação com os professores e a escola; as tensões e o assunto “briga” nas relações entre os adolescentes na e com a escola.

A dificuldade em ouvir/falar permeou todo o processo. No decorrer do trabalho, notamos que, muitas vezes, os alunos falavam todos ao mesmo tempo, como se tivessem a intenção de deixar o seu discurso inaudível, para que ninguém o entendesse, e mais, como se quisessem não ser reconhecidos como sujeitos singulares destacados do grupo. Mesmo quando tentávamos intervir para que um respeitasse a vez do outro falar e para que eles pudessem se ouvir, não éramos bem sucedidos. Observamos que, no meio de todo o falatório, quando algum dos alunos falava algo interessante e pedíamos que ele repetisse, normalmente esse aluno não queria repetir, falava que não era nada importante e logo o foco do assunto mudava para outra pessoa que já estava falando. Foi interessante perceber como eles nos viam também como ofensivos a eles, como se a gente quisesse saber mais e ouvir o que eles realmente tinham a dizer para criticar, ou “zoar”, que era, no fundo, o que muitas vezes os colegas acabavam fazendo. Nas duas turmas também foi possível observar que alguns alunos são escolhidos para serem “zoados”. Em cada grupo havia uma menina que parecia não se encaixar na turma, uma por ser muito quieta e não se envolver nas brincadeiras e a outra por ser mais estudiosa e não gostar de bagunça durante a aula. Elas participavam das nossas atividades, mas frequentemente eram importunadas pelos outros colegas.

Quando a conversa se desenrolava, manifestavam sempre uma insatisfação enorme com a escola, comparando-a a uma prisão, reclamando de tudo, do tempo que tinham que passar nela, da comida, dos professores e dos colegas. Questionavam inclusive o porquê de terem que ir à escola se tudo o que aprendiam nela poderiam aprender, em menos tempo, na internet.

Em relação ao segundo eixo de análise, destacado por nós a partir da fala dos alunos, foi dito que muitas vezes não se sentiam respeitados enquanto sujeitos capazes de pensar e falar por si próprios. O bom professor foi descrito por eles não



como aquele permissivo com eles, mas como o que, até pela sua seriedade com o trabalho, demonstra respeito em relação a eles. É esse professor que tem autoridade e é respeitado por eles. Pensamos que esse segundo eixo tem ligação com os dois outros e iremos explorar esse fato mais adiante.

Quanto ao terceiro eixo de nossa análise, o tema das brigas e a presença de tensões constantes nas relações dentro da escola apareceram de forma impactante nas duas turmas com as quais trabalhamos. O tempo todo eles se tratavam de forma bastante ofensiva, até mesmo para pedir uma borracha emprestada. Eram frequentes as ameaças de um “matar” o outro. Para eles, essa situação se apresentava como natural e definitiva. Questionamos como ficava também ali entre eles a questão do respeito, que eles reivindicavam dos professores. Eles nos responderam que “isso é carinho”, que era comum se tratarem assim e estavam acostumados.

Do lado dos professores, com quem também temos feito conversações mensais permanentes, observamos um sentimento de impotência e descrença no trabalho com os alunos, que é permeado por agressões sofridas constantemente e pelo “medo” que elas muitas vezes despertam neles, como já foi nomeado por um dos participantes. Nas reuniões, presenciamos muitos relatos de situações de impasse e dificuldades de agir frente aos desafios colocados pelos alunos. Também tem sido frequente a presença de um discurso melancólico e saudosista, que evoca a escola do tempo em que eram alunos, que já não pode ser tomada como referência para a situação atual. Nossa entrada inicialmente também era encarada com descrença, mas pouco a pouco, estamos ganhando espaço entre eles, que passam a nos endereçar demandas como a de estar mais com eles e acompanhá-los em algumas situações de sala de aula.

Tais experiências nas escolas têm nos provocado muitas interrogações, principalmente no que diz respeito ao estatuto da palavra e do diálogo para os sujeitos que dela participam. A pesquisa-intervenção possibilitou-nos o confronto com a fragilidade dessa dimensão da palavra tanto nos laços entre alunos quanto nos relações com/entre os professores, com repercussões importantes particularmente nas relações de ensino. Talvez a expressão “fala sério”, tão usada pelos adolescentes, possa ser lida como um apelo constante por um novo modo de sustentar a palavra diante do outro. Parece-nos que os adolescentes com os quais trabalhamos no projeto expressam de forma sintomática a falência da dimensão simbólica e o enfraquecimento do exercício da palavra autorizada, aquela que dá sustentação ao

laço social. Qual o lugar para a Lei, para o coletivo e para os pactos, tão fundamentais à instauração de relações de transmissão e construção de saber? Assim, o que poderia ser lido como um impedimento à realização da pesquisa ou uma dificuldade em levantar dados sobre os sujeitos a serem investigados, torna-se, de modo contrário, o ponto mais fundamental para nossa investigação e intervenção na escola. Tais reflexões têm nos levado a reafirmar a importância de se pensar sobre “os limites e os alcances da palavra na educação”, título de nosso projeto de pesquisa atual.

A Palavra e o Laço Social: Efeitos no Campo da Educação

Em psicanálise partimos do pressuposto de uma violência estrutural, fundamental, que está ligada à linguagem e nos define como humanos (Lacan, 1988). É uma violência que nos arranca da ordem da necessidade e nos impõe renúncias. Ela se mostra presente de várias maneiras, como por exemplo, no fato de que não podemos escolher nossos próprios pais, ou o fato da mãe pressupor um saber ao seu filho quando este ainda é bebê. Tudo isso, constitui uma violência que é positiva e constrói assim a nossa identidade humana, por isso consentimos com ela. Tal violência nos traz ainda a dimensão de que nem tudo é possível, que somos seres limitados e não podemos ser qualquer coisa, pois a linguagem nos constrange a dar nome àquilo que sempre vai escapar. A clínica nos aponta, porém, que, diante do fracasso da necessária violência simbólica, cultural, ao dominar algo da dimensão pulsional por meio do patrimônio simbólico – o que coincide com a própria tarefa da educação; surgem as violências reais seja por parte de quem educa, seja daquele que é educado, seja contra si próprio, seja contra outros (Lebrun, 2008a/b; Costa-Moura, 2003).

A psicanálise, em interlocução com alguns autores das ciências sociais, nos permite pensar que a violência identificada na instituição escolar está situada em um contexto mais amplo que o circunscrito aos muros da escola em que se desenvolve. Costa (1984) afirma que a violência é o emprego desejado da agressividade com fins destrutivos, em que predomina o sentimento ou o pensamento do arbítrio e, assim, só existe violência no contexto da interação humana, contexto no qual, diferentemente daquele em que vivem os outros animais, a agressividade é instrumento de um desejo de destruição, desejo de morte, de fazer sofrer. Sendo assim, ela é um fato da cultura.

No âmbito das ciências sociais, como defendem Santos (2001) e Dubet (Sposito,



& Peralva, 1997) somos confrontados com a fragilidade dessa dimensão da palavra e dos contratos nos laços sociais hoje, com repercussões importantes particularmente nas relações de ensino. Para ambos, a escola ainda é considerada em sua função de socialização, mas os conflitos sociais que ali se reproduzem sem encontrar meio de expressão e encaminhamentos, fazem a violência nascer de relações cada vez mais tensas e conflituosas. A começar pela própria violência simbólica do saber escolar que impõe um conjunto de valores aos alunos sem questionamentos sobre as particularidades dos grupos culturais de onde eles se originam. Tomando de empréstimo a expressão de Colombier (1989, *apud* Santos, 2001, p. 109) a violência na escola nasce da “palavra emparedada” dentro de uma lógica da exclusão e da recusa. Assim, segundo ele, a violência escolar articula-se com uma das novas questões sociais globais no âmbito de um fenômeno social caracterizado como o “enclausuramento do gesto e da palavra” (Santos, 2001, p. 107).

Nesse sentido, a compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola. Se as relações estabelecidas no espaço escolar são muito complexas, pois envolvem pessoas de diferentes raças, crenças e ideais, o autor nos apresenta os conflitos como potencialmente criadores de laços sociais. Aposta na escola como um espaço para construção de cidadania, reconhecendo as particularidades e necessidades dos adolescentes pela criação de um espaço de conhecimento criativo e de exercício de uma cidadania mundial, contemplando todo o multiculturalismo da nossa sociedade.

“(...) o objetivo é fortalecer as instituições, criando regras livremente consentidas e levando em conta os conflitos de forma a organizar meios para a sua resolução: contra a palavra emparedada, impõe-se restaurar a autoridade legítima do professor e a mediação da linguagem mediante uma enunciação legítima, na qual se afirma a pedagogia do desejo e das forças da vida, percebendo-se a instituição escolar como uma rede de relações” (Santos, 2001, p. 109)

Já no campo da psicanálise, tratando da mutação do laço social, Lebrun (2008a) levanta alguns pontos em torno da crise da civilização ocidental que, a partir do declínio da hierarquia religiosa, entra na Modernidade, caracterizada pela invenção da ciência e a secularização. Assim, ele se propõe a examinar o que denomina uma mutação do regime simbólico, na qual o gozo não se apresenta mais da mesma

maneira. O que de fato acontece é que o lugar da exceção (o chefe, o pai, o mestre, o presidente, o rei, o deus etc.), que permitia o efetivo reconhecimento coletivo de cada sujeito, já não é mais evidente. O simbólico se virtualiza, se evanesce, e, com ele, a possibilidade do sujeito ter uma referência diante da qual possa tomar a palavra em nome próprio deixando a posição infantil de total assujeitamento.

Essa mutação no simbólico, que funda tanto o sujeito quanto o social, tem conseqüências no que diz respeito à Educação. Nota-se uma dificuldade geral de pais e professores sustentarem uma oposição, uma negatividade, quando necessário, pela falta de sustentação de sua palavra no social. Estes são deixados sós, entregues a si mesmos e seus inconscientes, como diz Lebrun (2008a, p. 197). Muitas vezes os pais, deslocados de sua própria parentalidade, buscam mais ser amados e do que ocupam o lugar daqueles que são capazes de suportar as hiências e descontinuidades próprias do desejo humano. Assim, trata-se de um desenrolar daquilo que Hannah Arendt havia bem identificado quando evocava a crise da educação, já que o mais grave agora é que a própria diferença geracional, bem como a diferença de lugares entre o que educa e que é educado se esvai:

“No mundo moderno, o problema da educação se deve ao fato de que, por sua própria natureza, a educação não pode desprezar a autoridade nem a tradição, e que deve mesmo assim exercer-se num mundo que não está estruturado nem pela autoridade nem reservado para a tradição” (Arendt, 1972, apud Lebrun, 2008a, p. 180).

Portanto, como já constatava Arendt, a autoridade legitimada na palavra está perdendo sua força e dando lugar a outra, que é legitimada pelos fatos e fortalecida pela hegemonia do discurso da ciência. Assim, professores e pais, sem legitimidade para sustentar a autoridade que lhes é atribuída, estão condenados à confrontação direta, sem serem protegidos pelo simbólico que asseguraria o reconhecimento da diferença dos lugares, sem predominância de poder de um sobre o outro. Para a psicanálise, a transmissão de um saber se sustenta pela transferência dirigida pelo aluno aos professores (Freud, [1914] 1974) processo este que confere a eles a autoridade necessária para que se instale uma relação de ensino-aprendizagem. Entretanto, para que a transmissão se dê os sentimentos amorosos em relação ao professor devem superar os hostis, o que cada vez mais torna-se raro nas escolas. A autoridade dos adultos perante as crianças vem claramente perdendo sua força, quando, ao mesmo tempo, a educação de crianças e adolescentes vem sendo



deixada cada vez mais para a escola e para os educadores. Os pais parecem cada vez mais querer evitar o conflito com seus filhos e a violência atual, embora não tenha um endereçamento nem uma mensagem parece ser uma resposta a nossa cultura, onde a violência estruturante não encontra lugar para se inscrever (Costa-Moura, 2003).

A civilização e a educação como forma de entrada nela nos impõem sempre uma renúncia, regulação da vida pulsional, gozo a menos, e a isso respondemos com ódio. A questão decisiva, como marca Lebrun (2008a, 2008b), é o que fazemos com esse ódio que nos habita pelo fato de estarmos inseridos na linguagem? Quais os destinos do ódio? A quem odiamos? Esse endereço não está claro, não há quem esteja disposto a suportar esse ódio. Um exemplo, para ilustrar, se encontra na substituição do enunciado “estou irado”, que encontramos com muita frequência na boca das crianças e adolescentes. Então, o ódio não está mais vetorizado, mas penetra em toda parte e não está em lugar nenhum. Só restaria administrar o ódio, na abominação do conflito e na proliferação do ódio. Lebrun chama a atenção para o fato de que a ausência de endereçamento para o ódio torna mais difícil o trabalho de libertar-se do assujeitamento que nos constitui porque o sujeito fica privado desse ponto de apoio visível, que já foi ocupado, em outras épocas, pelo pai, por Deus e pelos Reis.

Ora, Lebrun propõe que na atualidade encontramos novas formas de evitar o ódio, determinando então seu retorno em sintomas novos e inusitados. O evitamento do ódio, nesses casos, se faria por meio de uma espécie de forclusão do encontro, determinando um modo de viver juntos, mas sem outrem, sem alteridade. Aqui se situaria, então, uma gradativa e generalizada deterioração da consistência do outro, tanto do semelhante quanto do Outro como lugar marcado pela falta. A “perversão comum”, defendida por ele como um modo de funcionamento psíquico decorrente das condições sociais atuais descritas por ele, toca precisamente o domínio da relação com o outro. E se define como recusa da castração, negação do limite ao gozo e da impossibilidade do gozo total. O perverso nega a alteridade e a instrumentaliza, rejeita toda negatividade e deslegitima a autoridade que o limita.

Outros psicanalistas (Rosa, 1999, Ferrari, 2005, Lajonquière, 2010, Laia, 2011) chamam a atenção para o fato de que no discurso social falta um sujeito do enunciado engajado com o filho, desejante, atravessado pela lei, de onde estas crianças poderiam extrair os significantes de sua filiação e sexualização. Como observa

Lajonquière:

“(...) a educação visa articular simbolicamente um mandato restitutivo de uma ordem – de uma exigência – sempre perdida, uma vez que só se educa a partir do lugar da dívida contraída de seu próprio pai (...) a degradação da vida com as crianças exprime o não querer dos velhos em ser velhos, o não querer se reconhecer filhos de (inventados) precursores” (Lajonquière, 2010, p. 262)

Nesse contexto, prevalece a anomia que deixa aberto o espaço para um discurso social legitimado pela ciência e pela racionalidade instrumental que estigmatiza, segrega, e/ou vitimiza crianças e adolescentes destituindo-os de sua palavra de seus atos enquanto sujeitos, oferecendo-lhes como única possibilidade de nomeação uma identidade patologizante. Assim, pensamos a violência enquanto sintoma próprio do mundo contemporâneo, regido pelos apelos do capital e pelo discurso da ciência, que denuncia falta de regulações naquilo que diz respeito ao vínculo educativo e à autoridade. E se, por um lado, o vínculo educativo suportado pelo universo simbólico é dificultado, prevalecem as relações imaginárias que giram em torno do eu/você. A prevalência do funcionamento imaginário na contemporaneidade, que estanca o deslizamento de sentidos e induz a uma fixação de imagens-clichês encobridores da falta, resulta num modo de laço social em que as relações de amor e ódio são as fundamentais.

Tal funcionamento induz à violência atual presente em todas as formas de laço social, marcadas por uma relação de intimidação permanente e pelo aumento das sociofobias. É nesse contexto que podemos pensar no modo como as crianças e adolescentes vem se relacionando hoje uns com os outros, particularmente dentro da escola. É bastante nítida essa relação de intimidação e a tentativa de anular o outro para salvar a si próprio, para se sentir existir. O chamado *bullying* parece apontar então muito mais para o sintoma social que se encarna nas crianças e nos adolescentes do que algo que possa ser localizado em indivíduos específicos, que assumem o lugar daqueles que ameaçam a sociedade, irrompendo como uma peste, do nada, nas nossas escolas do mundo inteiro, como vem sendo tratado pela mídia e pelo discurso médico/científico. Assim, os manuais prometem instruir com fórmulas de como combater o *bullying*, mas, paradoxalmente, o que se propaga é a lógica do combate ao outro, do esvaziamento da palavra e da Lei que sustentam os laços sociais.



Nesse sentido, talvez a psicanálise possa nos ajudar a oferecer um contraponto a esse discurso, que vemos por exemplo no best-seller *Mentes Perigosas* (Silva, 2008) e em outros que visam oferecer parâmetros para os pais e educadores identificarem as possíveis vítimas do *bullying*. Não se trata de negar a importância de proteger as crianças e os adolescentes, mas será que esse tipo de discurso médico-pedagógico, que enquadra mais uma vez os sujeitos dentro de imagens-clichês, não contribui para aumentar a anomia de pais e educadores diante dos seus filhos e alunos? E, como num círculo vicioso, quanto mais os pais e educadores, também temendo o fantasma do fracasso, se ausentam enquanto sujeitos que assumem como podem a tarefa de educar, mais as crianças e adolescentes são deixados sós diante de sua própria violência que não encontra resistência nem eco em ninguém.

Enfim, sabemos que, paradoxalmente, muitas vezes é através do agir violento ou mesmo de um fracasso educativo que o sujeito busca fazer um furo no discurso do Outro para dele se separar. Como diz Serge Lesourd (2004, p. 142), “o agir, que comporta a dimensão pulsional motora do fazer, é sair da ascendência do desejo do Outro que provoca angústia”. Assim, na ausência da Lei que garante ao sujeito uma possibilidade de responder pelo seu ato com suas próprias palavras, resta ao sujeito apenas colocar em ato o que não pode ser dito. No campo da educação, como já observava Manonni (1999) as perturbações da vida intelectual por vezes têm valor de *acting out* quando a impossibilidade de aprender revela-se como uma busca a não sucumbir ao lugar de objeto de desejo do Outro educador, instituindo a dimensão da falta na relação educativa. Por isso, ela insistia na importância de deixar ao desejo a possibilidade de nascer entre o educador e a criança, o que, no caso dos psicóticos, se torna ainda mais premente. Cabe a nós pensar sobre como responder a esse agir, silenciando-o mais uma vez ou dando lugar à palavra.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (2003). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, 20(1), 33-41.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Callegari, J., & Pontes, A.P. (2011). *Bullying*: o que é e como identificar. *Revista Crescer*. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/1,,>



EMI10427-15143,00.html.

- Castro, L. R., & Besset, V. L. (2008). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau.
- Costa, J. F. (1984). *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- Costa-Moura, R. (2003). Lá onde a palavra se desfaz, começa a violência. In S. Gryner, P.M.C Ribeiro, & R. C. Oliveira (Eds.). *Lugar de palavra*. Rio de Janeiro: Núcleo de Atenção à Violência (NAV).
- Ferrari, I. (2005). O mal-estar do professor frente à violência do aluno. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 2(2), 261-280.
- Freud, S. (1914/1974). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. *ESB*, 13. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1930/1974). O mal-estar na civilização. *ESB*, Rio de Janeiro: Imago.
- Gavarini, L. (2009). Como os adolescentes da periferia (se) falam? Jogos na forma de se endereçar aos pesquisadores. *Estilos da Clínica*, 14(27), 48-82.
- Lacadée, P. (1999-2000). De la norme de la conservation au détail de la conversation. In P. Lacadée, & F. Monnier (Eds.). *Le pari de la conversation*. Paris: Institut du Champ Freudien: CIEN (Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant).
- Lacan, J. (1988). *O Seminário. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Laurent, E. (2004). CIEN, Instituto del campo freudiano. *Cuadernos del Cien*, (5). Buenos Aires: CIEN; Instituto del campo freudiano; Centro de investigaciones del ICBA.
- Laia, S. (2011). *Demissão do pai, domínio da mãe e violência urbana: Uma contribuição para a investigação sobre a "perversão generalizada"*. Disponível em: <http://www.ebp.org.br/bahia/agente/pagina3.html>.
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Lebrun, J. (2008a). *A perversão comum: Viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Lebrun, J. (2008b). *O futuro do ódio*. Porto Alegre: CMC Editora.
- Miller, J. (2003). *La pareja y el amor: Conversaciones clínicas en Barcelona*. Barcelona: Eólia.
- Neto, A. (2005). *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5, supl.).
- Rosa, M. D. (1999). O discurso e o laço social dos meninos de rua. *Psicologia USP*, 10



(2), 205-217.

Santos, J.V.T. (2001). A violência na escola. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 105-122.

Silva, A.B.B. (2008). *Mentes perigosas: O psicopata mora ao lado*. São Paulo: Fontanar.

Sposito, M., & Peralva, A. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é professor – entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*, (5/6), 222-231.

Santiago, A. L. (2008). O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa: Intervenção em psicanálise e educação. In L. R. Castro, & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e Juventude* (pp. 113-131). Rio de Janeiro: Nau.