

Psicanálise e Educação nos Limites da Palavra

*Luciana Gageiro Coutinho**

*Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta**

Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O presente trabalho parte 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 os que se situam como alunos. Sustentando-nos na perspectiva psicanalítica e entendendo que a educação e a subjetivação humanas se dão numa dimensão de linguagem, as autoras discutem o estatuto da palavra nas práticas educativas atuais, supondo que os efeitos da fragilização da dimensão simbólica no laço educativo têm incidência particular sobre os adolescentes e se apresentam sob a forma de problemas de escolarização e diversas manifestações da violência nas escolas.

Palavras-chave: psicanálise; educação; sociedade; violência.

ABSTRACT

Psychoanalysis and Education in the Limits of the Word

This work starts from the observation that the social conditions that support the educational bond have undergone major changes in recent decades, both for bringing issues that take the place of educators and for those situated as students. Holding us in psychoanalytic perspective and understanding that education and human subjectivity are given in a dimension of language, the authors discuss the status of the word in current educational practices, assuming that the effects of the weakening of the symbolic dimension in the educational bond have particular impact on the teenagers and appear in the form of problems of schooling and various manifestations of violence in schools.

Keywords: psychoanalysis; education; society; violence.

A partir da interlocução entre a psicanálise, as ciências sociais e a educação, pretendemos abordar o mal-estar na docência no mundo atual, na perspectiva de que grande parte das dificuldades de escolarização de crianças e adolescentes pode estar vinculada às questões do contexto social em que se situam.

Procurando pensar as relações sociais na escola como constituinte do ensino e seus modos de operar no contexto atual, partimos, num primeiro momento, de interrogações que surgiram do estudo da concepção de um inconsciente político, articulado como linguagem, já que é produto e produtor da sociedade em uma determinada época. Nesse sentido, Ehrenberg (2004) tem demarcado que vivemos numa fase de

mudança dos ideais modernos, especialmente os ligados à autoridade e ao trabalho, o que se faz notar, dentre outras formas, por uma patologia da desorientação, influenciando nas condutas e perspectivas de existência. No que diz respeito ao lugar social do professor, que pode ser compreendido como um dos pilares da transmissão dos valores de uma sociedade, sua representação encontra-se num determinado momento de espera ou suspensão, sendo necessário o trabalho de situá-lo tendo em vista a vacilação social de determinações ideais. Nosso artigo parte então da constatação do sofrimento na prática docente, ligado ao enfrentamento das relações que agora se ordenam nesse momento, contemplando as queixas e as angústias que

* Endereço para correspondência: Luciana Gageiro Coutinho – lugageiro@uol.com.br

* Endereço para correspondência: Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta – angelicapisetta@yahoo.com.br

os professores veiculam. Propõe-se a pensar o que é que poderia ser vetor de uma prática profissional que não se deixe iludir por uma perspectiva idealizada no que diz respeito ao exercício da autoridade da pessoa do mestre.

Num segundo momento, tratamos mais precisamente dos efeitos relativos aos impasses nas relações de ensino atuais, utilizando, como um dos seus vetores um trabalho de campo em escolas, nas quais são realizados grupos de “conversação” (Miller, 2003 e Lacadée, 2000) com professores e alunos. Constatando que, tanto a psicanálise quanto a sociologia situam tais impasses no enfraquecimento da dimensão da palavra na sustentação dos laços sociais dentro e fora da escola, bem como identificam a violência nas escolas como um sintoma desse fracasso, procuraremos questionar fenômenos que se apresentam na escola atualmente e são tratados de forma isolada e individualizada, como por exemplo, o chamado *bullying*. A discussão contempla tais fenômenos como sintomas sociais das mudanças contemporâneas, e não propriamente como atos isolados de um sujeito contra o outro. A discussão pretende discutir as implicações que sustentam tais fenômenos e as possíveis intervenções que não se restrinjam à defesa e ao combate direto contra o agente da violência.

Nesse sentido, privilegiamos a escola na atualidade, seus sintomas e as intervenções possíveis. Partindo de uma discussão multidisciplinar, visamos construir um campo de trabalho no qual diversas formas de pensar os laços sociais na escola possam ter lugar.

Linguagem, cultura e educação

Produtora de estados subjetivos dos mais variados, a escola como instituição social passa hoje por uma crise pronunciada. Um dos aspectos mais relevantes desta crise é a perda dos referenciais identitários da função social do professor e a discussão inevitável dos possíveis encaminhamentos de seu lugar numa constelação social que tem na mudança continua sua mais recente característica. Surpresos que estão ante a fluidez dos novos laços sociais, os professores buscam alicerces na fantástica família da modernidade para sustentar uma educação que poderia fazer frente ao fracasso experimentado nas relações interpessoais que são o fundamento de seu fazer. Para nós um dos caminhos da abordagem deste intrincado problema é par-

tir das tensões existentes entre o professor na modernidade e as fraturas desta identidade na atualidade.

A análise das dificuldades encontradas nas diversas esferas do trabalho realizado na escola exige a contemplação dos diferentes aspectos que circundam as relações ali encenadas. Assim, para efetuar-la, precisamos superar a ilusão de uma pretensa separação entre um fenômeno e seu contexto, o que equivaleria a pensar o homem como causa de si mesmo. Nesse sentido, Ariés (1978) já havia salientado que o conceito de criança é tributário da ordenação e o controle exercidos pela escola como instituição disciplinar, no início da modernidade. Assim, “criança” e “escolar” passam a ser sinônimos, produzindo então todo um universo discursivo, com legislação e reconhecimento social. Também Foucault (1988) destaca a característica das sociedades de controle, exemplarmente descritos pelo autor no modelo escolar, onde o domínio sobre o corpo e seus desejos produzia um corpo dócil e obediente, ao mesmo tempo em que o preparava para a aquisição do conhecimento pré-determinado. Desenha-se aí, conforme o autor, toda uma “anatomia política”, equivalente a uma mecânica do poder” (Foucault, 1988, p. 127), à medida em que o corpo dócil e hábil é também frágil e incapaz de rebelião. Podemos identificar no seio da história da escola as injunções de controle e dominação da sociedade patriarcal, representada pelas instituições.

Da mesma forma, podemos observar também em seu fundamento os valores do saber e do trabalho como imperativos sociais modernos e a (re) produção de ideais sociais ligados aos seus representantes, os professores. Ainda que as respostas subjetivas de transgressão ou as críticas ao lugar do mestre autoritário se fizessem notar, as garantias em torno da instituição das normas e dos lugares subjetivos garantiram um lugar social de destaque à escola (Foucault, 1988).

Um modo de abordar esta condição do laço social no que diz respeito à função do professor é apresentada por Lacan na concepção de formas de discurso que, para além de se manifestarem nas relações sociais, fundamentam o inconsciente e condicionam as relações. Nestes termos, o inconsciente é pensado como político (1992), o que toma este conceito para além das experiências clínicas em que ele foi forjado por Freud (1980a), numa ampliação que o situa como

produto e produtor da cidade em suas relações históricas mutáveis e fluidas.

É a partir da perspectiva pragmática de sua clínica que Lacan vai introduzir a concepção do inconsciente estruturado como linguagem, articulado a teoria freudiana à linguística de Saussure. Nesta visada, não há domínio da consciência, mas compreensão do homem como aquele que está imerso no campo da linguagem antes mesmo de seu nascimento, porque ele é falado, planejado e isso tem sobre ele um efeito de sujeito, que se revelará enquanto determinante em sua relação com o Outro. Isso se traduz tanto na sua expressão subjetiva, mais particular, quanto na sua expressão coletiva, de sua sociedade. A concepção do homem é então mediada pela compreensão dos efeitos que a linguagem produz, e o termo sujeito, enquanto referente da função destes efeitos, passa a ser demonstrativo desta compreensão: “O que é o sujeito? Na medida em que é, tecnicamente, no sentido freudiano do termo, o sujeito inconsciente é daí, essencialmente o sujeito que fala” (Lacan, 1987, p. 221).

Num primeiro momento a experiência lacaniana surge da forma como Lacan ouve seus pacientes e vai tecendo sua teoria a partir do encontro com as expressões languageiras, que tomam de fato um campo muito grande de manifestação, expressas nas classificações nosológicas que vão se modificando até o final de seu ensino. No entanto, a teoria lacaniana interessa à discussão mais ampliada sobre educação e fazer humano, formalizada a partir da abordagem que o autor (Lacan, 1992) faz dos discursos como formas de laço social. Esta abordagem privilegia a concepção de que os discursos constituem previamente (e inconscientemente) o homem ou tem uma influência prévia sobre ele, colocando algo no seu fazer cotidiano que está presente e atuante para além de seu próprio domínio. Para Lacan a fundação do sujeito – seu desejo e seu destino – se dá no nascimento deste para a linguagem que, para além de um sistema de comunicação, é pensado, e essencialmente em seu último ensino, como modo e meio de gozo, anterior à comunicação e à busca de sentido. Assim, os graus de parentesco, as alianças, as exclusões sociais, não estão presentes numa pretensa “natureza” do homem, mas no modo de se comunicar e de gozar de tais laços.

Nesse sentido, a palavra e, numa categoria mais ampla, o conjunto destas nomeações, denominado

pelo autor como o campo do simbólico são prévios ao nascimento do sujeito, demarcando um ‘banho’ de linguagem. Esse campo do Outro, para além de determinações biológicas, demarca a força e a determinação da cultura na produção subjetiva do homem, e é marco teórico lacaniano que situa a psicanálise como articuladora de outras áreas do pensar sobre o homem. Quando Lacan introduz o Outro, ele não se refere à intersubjetividade, evidente no semelhante mais próximo, mas a uma fonte de significantes, que demarca o que é prévio e traduz uma linguagem, contingente, mutável, aberta. No entanto, ela está presente como forma de imposição, numa certa violência simbólica com a qual o homem vai se deparar, produzindo mutações a partir desta determinação. O campo do Outro não subsiste sem o sujeito, já que se transmite, a partir de sua expressão mutável, para as gerações precedentes.

O inconsciente estruturado como linguagem é uma forma que o autor encontra de aliar a psicanálise freudiana, que demarcou que o homem é também onde não pensa (aparentemente) articulando-a à sociedade em suas mutações. Nestes termos, o inconsciente como o que nos determina para além de nossa compreensão, está estruturado como uma linguagem, ou seja, numa linguagem que nos circunda. Dito de outro modo, nós não nos constituímos senão numa certa tensão entre o que é nosso (como construção) e o que é do Outro, que se mostra em parte na forma de expressão subjetiva do mais próximo, e em especial, nos ditames inconscientes da cultura.

O discurso do inconsciente se dá através dos significantes, que em si mesmos nada significam, mas que indicam possibilidades de significados, e em última instância, de gozo. Há sempre algo que se oculta na fala, não controlável e que transmite um desconhecido, indeterminado, o que abre a possibilidade de uma abrangência maior da própria capacidade discursiva do homem, e em última instância, da própria independência do discurso. Desta forma, em alguma medida, o próprio discurso é desatrelado totalmente de um sentido (Lacan, 1992).

O inconsciente estruturado como linguagem também nos coloca numa posição de pensar uma certa política do inconsciente, instauradora de formas de ordenação, de organização do campo social, que tem influência brutal sobre nós:

O inconsciente é essa parte do discurso concreto enquanto transindividual, que fala na disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente. (Lacan, 1963, p. 123)

A concepção de uma transindividualidade do inconsciente (Miller, 2011) contempla a concepção de que o Outro de que se trata é inconsistente, não absoluto, não padronizado, não ideal, e atualmente, fragmentado.

O lugar do professor na atualidade

No campo social a que nos dedicamos agora, na função social do professor, que consequências teriam as mudanças sociais vigentes? Como o professor pode situar sua função num tempo em que sua presença não mais representa garantias de autoridade e saber?

Miller (2011) denomina este momento como o do “silêncio do mestre” e propõe uma ação em que a escuta deve ter um uso político, em virtude da ausência de respostas contemporâneas ideais para a definição existencial sobre os sujeitos. Estarão os professores silenciados ante as novas transformações sociais exibidas por seus alunos? As manifestações clássicas de apelo à autoridade e restituição dos valores familiares conjugais por parte dos professores parecem mostrar uma perplexidade ante o quadro social que se apresenta. Ehrenberg (2004) ressalta que as exigências atuais de autonomia e performance, cruéis e persistentes, substituíram as de controle e disciplina, mais atuantes na modernidade. Viveríamos, para o autor, uma injeção de autonomia e sucesso pessoal desamparado, que fomenta fadiga existencial e de depressão, respostas subjetivas mais características dos tempos atuais. Desponta, deste modo, um homem insuficiente. O absentismo, as faltas, a angústia tão queixada pelos professores e o rebaixamento de sua autoimagem podem ser pensados como respostas pós-modernas às mudanças de sua posição social?

Miller (2011) discute as consequências da queda dos referenciais modernos que constituíram os modos de constituição da autoridade, inclusive do professor. Para ele, todas as indicações sociais que se sustentavam como referências e, portanto, mestras, declinaram em sua importância social. O próprio discurso do mestre é colocado em pauta nesse movimento. Por *discurso do mestre* Lacan (1992) denomina um modo de laço social, eminentemente inconsciente, que enuncia

um significante mestre, ou seja, uma nomeação que permite realizar simplificações e formalizações de uma realidade, indicando caminhos de produção de saber. O significante mestre no lugar de agente social também pode ser compreendido na existência dos modelos (de comportamento, de caminhos subjetivos, de modos de relacionamento) calcados em autoridades estabelecidas ou não.

Interrogando-se sobre os motivos de levar adiante seu ensino, Lacan (2005, p. 190) se recorda de uma questão que lhe foi posta da seguinte maneira: “O que o leva a se dar todo esse trabalho para dizer isso a eles?” e passa a questionar a existência de um *desejo do docente*. Definindo o trabalho do docente como muito amplo e contínuo, Lacan ressalta que existe um ensino, para além de um saber que está pronto a ser transmitido, e a existência do professor se deve à existência deste ensino. O autor vai ressaltar a importância do recorte que o professor faz nos ensinamentos, para ensinar e define que o “professor é aquele que ensina sobre os ensinamentos” (Lacan, 2005, p. 190). Ele alude então à colagem artística como caminho que poderia nos auxiliar a pensar a atividade do docente no seu trabalho em torno do ensino. Muito preocupados que estão com a continuidade (dos programas, dos prazos, das etapas do desenvolvimento), os mestres deixam de estar atentos à experiência que a colagem revela. Nas palavras do autor, “evocar a falta que resulta da própria obra figurativa, quando ela é bem-sucedida” (*idem*, p. 191). A escansão e a escolha dos cortes nos ensinamentos, indispensável na prática docente, pode nos auxiliar a pensar os limites desta prática, quando alicerçada em programas e técnicas previamente demarcadas.

Em outra passagem de seu ensino, o autor também alude à verdade de um ensino que não se sustente num lugar previamente garantido – ainda que imaginariamente – na posição daquele que sabe. Para ele:

[...] ensino verdadeiro é aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, esse desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios (os alunos) tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda – e isso também vale para aquele que ensina. (Lacan, 1987, p. 260)

Tomar a medida da ignorância como tal, como acentua Lacan, vai na direção oposta das ofertas atuais

de saber pronto *fast-food* com o qual os professores têm que lidar na sua prática diária. Como assevera Lacan, isso vale também para quem ensina.

Diante de tantas prescrições, advindas desse saber pronto e burocratizante, os professores oscilam entre a busca onipotente pelo ensino ideal e a experiência cotidiana de impotência diante do insucesso desta empreitada. Tal mal-estar parece contribuir ainda mais para que eles se isentem de assumir a tarefa de ensinar a partir de um estilo próprio, que não exclua a subjetividade nem a singularidade de cada encontro com o aluno. Vejamos agora melhor como o esvaziamento da palavra autorizada na escola pode se refletir na relação dos professores com os alunos e entre os próprios alunos.

O esvaziamento da palavra e seus sintomas na escola

As inúmeras dificuldades que se apresentam na educação de crianças e adolescentes nos têm 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 situação social e escolar em que se apresentam os problemas.

A partir de nossa inserção na escola, temos visto o quanto as relações sociais no ambiente escolar 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 nas relações que ali se instauram (professor-aluno; aluno-aluno; professor-professor). Notamos nos adolescentes com os quais trabalhamos um uso da palavra como forma de afirmação de si, expressão da rivalidade imaginária na relação ao outro que se faz muito presente para eles na fantasia e no cotidiano. Falar, gritar, sem se comprometer com o que falam, mas muito mais para impedir que o outro fale. Do lado dos professores, observamos um sentimento de impotência e descrença no trabalho com os alunos, que é permeado por agressões constantes e pelo medo. Qual o lugar da palavra no coletivo e nos pactos sociais, tão fundamentais à instauração de relações de transmissão e construção de saber? Tais

reflexões nos têm levado a reafirmar a importância de se refletir sobre os limites e os alcances da palavra na educação.

Reafirmamos aqui que 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 manifesta. Assim, como também defendem Santos (2001) e Dubet (Sposito & Peralva, 1997), somos confrontadas com a fragilidade dessa dimensão da palavra e dos contratos 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” (Santos, 2001, p. 107) 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, citado em 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).

Entretanto, 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. Assim propõe o resgate do uso da palavra como recurso na restauração dos mecanismos de regulação da convivência dentro da escola, afirmando com isso que:

[...] 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)

Desta forma, no campo da sociologia, tanto Dubet (1987, citado em Sposito & Peralva, 1997) quanto Santos (2001) continuam apostando na escola como um espaço para a transmissão e construção permanente do laço social, reconhecendo as particularidades e necessidades dos adolescentes pela criação de um espaço de conhecimento criativo e de exercício da cidadania.

Já no campo da psicanálise, como já foi dito anteriormente, podemos pensar o enfraquecimento da palavra articulado à mutação do regime simbólico desde a modernidade, como define Lebrun (2008), com conseqüências nos modos de gozo. Com os avanços do discurso da ciência, potencializados pelo advento da sociedade da informação e das novas tecnologias, o simbólico se virtualiza, se evanesce, e, junto com ele, a possibilidade de sustentação do lugar de autoridade.

A mutação no simbólico, que funda o sujeito e sua inserção no laço 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. Assim, 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 lacunas próprias ao desejo humano. Como também observa Lebrun (2008), a civilização e a educação como forma de entrada nela nos impõem sempre um gozo a menos, uma falta, uma restrição, e a isso respondemos com ódio. A questão decisiva, como marca o autor, 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 no enunciado “estou irado” que encontramos com muita frequência na boca das crianças e adolescentes. Este enunciado parece remeter a uma ira que não se dirige especificamente a alguém ou a alguma coisa. Então, o ódio não está mais vetorizado, mas penetra em toda parte e não está em lugar nenhum. E 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.

Outros psicanalistas (Ferrari, 2008; Lajonquière, 2010; Laia, 2011; Rosa, 1999) 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 sexualidade. 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)

Diante desse quadro, prevalece a anomia que deixa aberto o espaço para um discurso social legitimado pela ciência e 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. Mas sabemos que, quando a palavra não tem lugar, é no real do corpo e do agir sintomático que o gozo comparece.

Bullying ou mal-estar nas relações?

Gostaríamos enfim de propor pensarmos aqui a violência presente nas relações dentro da escola enquanto sintoma próprio do mundo contemporâneo, regido pelos apelos do capital e pelo discurso da ciência, que denuncia uma falta de regulações simbólicas naquilo que diz respeito ao vínculo educativo e à autoridade. À medida que o vínculo educativo, suportado pelo simbólico, é dificultado, cresce a importância das relações imaginárias que giram em torno do eu/você, que fomentam as relações de amor ou ódio tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios alunos. Prevalece um funcionamento imaginário, que estanca o deslizamento de sentidos e induz a uma fixação de imagens-clichês encobridores da falta. 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 vêm 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 um sintoma social que se encarna nas crianças e adolescentes do que algo que possa ser localizado em indivíduos isolados, que assumem o lugar daqueles que ameaçam a sociedade, irrompendo como uma peste, do nada, nas 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 sustenta o laço social.

Nesse sentido, talvez a psicanálise possa nos ajudar a oferecer um contraponto a esse discurso, que vemos por exemplo em *best-sellers* e em diversos manuais 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 diagnósticos não contribui para aumentar o anonimato 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 a sós diante de sua própria força pulsional que não encontra resistência nem eco em ninguém.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, I. (2007). *Possibilidades da escuta psicanalítica da fadiga de si: um estudo sobre a teoria freudiana do sofrimento psíquico*. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal de Fortaleza.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.
- Ehrenberg, A. (2004). Depressão, doença da autonomia? Entrevista de Alain Ehrenberg a Michel Botbol. *Ágora*, 7 (1), 143-153.
- Ferrari, I. (2005). O mal-estar do professor frente à violência do aluno. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, V (2), 261-280.
- Freud, S. (1980a). O inconsciente. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIV, pp. 191-222). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1915).
- Freud, S. (1980b). O mal-estar na civilização. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XXI, pp. 81-178). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1930).
- Foucault, M. (1988). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Lacadée, P. (2000) De la norme de la conservation au détail de la conversation. In Lacadée, P. & Monnier, F. (orgs.), *Le Pari de La Conversation* (pp. 5-13). Paris, FR.: Institut Du Champ Freudien: CIEN (Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant).
- Lacan, J. (1966). Função de campo da fala e da linguagem do psicanalista. Em *Escritos*. São Paulo: Perspectiva. (Originalmente publicado em 1953).
- Lacan, J. (1987). *O seminário. Livro 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1992). *O seminário. Livro 17. O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10. A angústia*. Rio de Janeiro, R.J.: Jorge Zahar Editor.
- Laia, S. (2011). Demissão do pai, domínio da mãe e violência urbana: Uma contribuição para a investigação sobre a “perversão generalizada”. *Agente digital*, 1, 3-10. Retirado de <http://www.ebp.org.br/bahia/agente/pagina3.html>.
- Lajonquiére, L. (2010). *Figuras do Infantil: A Psicanálise na Vida Cotidiana com as Crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Lebrun, J. (2008). *A Perversão Comum: Viver Juntos sem Outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Manoni, M. (1999). *A Criança, sua “Doença” e os Outros*. São Paulo: Via Lettera.
- Miller, J. (2003). *La Pareja y el Amor: conversaciones clínicas en Barcelona*. Barcelona, Espanha: Eólia.
- Miller, J. (2011). Intuições milanesas. *Revista Opção lacaniana online*, ano II, 5, 1-15.
- Rosa, M. D. (1999). O discurso e o laço social dos meninos de rua. *Psicologia USP*, 10(2), 205-217.
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Santos, J. V. T. (2001.) A violência na escola. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 105-122.
- 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.

Recebido em: 13/11/2012

Última revisão em: 09/11/2013

Aceito em: 10/11/2013