

No contexto dos estudos em psicanálise e educação, analisa-se introdutoriamente o dito fenômeno da violência escolar. Põe-se em questão o agir adulto com respeito às crianças alicerçado no discurso (psico)pedagógico hegemônico.
Violência escolar; ética; psicanálise e educação

OF CHILDREN, PIZZAS
 AND MICKEY MOUSE.
 COMMENTS ON
 SCHOOL VIOLENCE

In the context of the studies on psychoanalysis and education, the author analyses the phenomenon of school violence. The question is about the adult acting on children, based on the hegemonic (psycho)pedagogic discourse.

**School violence;
 ethics; psychoanalysis
 and education**

DE CRIANÇAS, PIZZAS E MICKEY MOUSE. NOTA SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Leandro de Lajonquière

Quando, nas escolas de hoje, formula-se de forma compulsiva a pergunta sobre a pertinência de se intervir com respeito a uma criança dependendo do grau de desenvolvimento de supostas capacidades psicológicas, está se virando uma página um tanto curiosa na história da educação. Com efeito, até não muito tempo atrás, era bastante comum que os educadores aplicassem sem muita dúvida sanções disciplinares – por exemplo, escrever mil vezes “não devo conversar na aula”, ou ficar em pé horas a fio na frente da classe –, corrigissem as respostas incorretas dos alunos, bem como cobrassem a limpeza dos cadernos escolares.

Mais ainda, até o século XVIII, era simplesmente impossível que alguém acalentasse esse tipo de dúvida psicopedagógica com relação a uma criança. Por exemplo, tanto um mau comportamento quanto uma resposta errada motivavam até a administração, mais ou menos

■ Psicanalista, graduado em Psicologia pela Universidad Nacional de Rosario; doutor em Educação pela Unicamp; livre-docente pela Universidade de São Paulo.

cerimoniosa, de castigos corporais. Assim, acabamos passando do “sadismo pedagógico” (Manacorda, 1995). ou da “pedagogia humilhante” (Ariès, 1981). de outrora ao reinado da interrogação acerca da pertinência psicológica de vir a aplicar qualquer tipo de corretivo – por exemplo, privar do intervalo recreativo um “revoltoso” ou um retardatário nos exercícios.

Por outro lado, hoje em dia, o império da fé cega na possibilidade e no dever de se ajustar as práticas escolares a um suposto nível de desenvolvimento da natureza psicológica também implica a redução do estofo próprio dos conteúdos culturais a serem ensinados. É bem verdade que toda reflexão pedagógica pressupõe alguma espécie de ajuste dos conteúdos, mesmo que não seja do tipo “natural”. Toda pedagogia acarreta um certo ajuste *a priori* do ensinado ao fim pretendido. Quando se pretendia que as crianças professassem uma virtuosa erudição, o ensino era enciclopédico à moda escolar. Mas também os adultos professores padeciam de uma sensata intuição: o saber humano universal nem pode ser todo ensinado nem todo aprendido. No entanto, quando se persegue a adequação a um pressuposto nível infantil de desenvolvimento psicológico natural, o ensinado é reduzido até que consiga passar pelo furo deixado, enquanto tênue marca de sua existência, pela Natureza fugitiva.

Nesse sentido, podemos afirmar que enquanto, antes, as pedagogias tencionavam a educação escolar para a consecução de um ideal humano, agora, a (psico)pedagogia visa o encontro no real de uma lógica natural. Obviamente, tanto uma quanto outra empreitada acabam se revelando impossíveis. Porém, cabe assinalar que não é sem conseqüências educativas perseguirmos uma ou outra impossibilidade existencial. De fato, pretender transformar o real infantil num ideal adulto inculca o desejo na criança. Ao contrário, a visada de ajustar-se a um real, com vistas a encontrar nele a porta de entrada para o *topos Urano*, acarreta a *recusa* do *desejo*. Mais ainda, a primeira empresa está – como a história da educação o assinala – sujeita ao risco de virar *terrorismo pedagógico*. Porém, a outra está tomada por um fracasso anunciado.

A *dúvida em corrigir* e a *queda por adequar* são verso e reverso de uma mesma manifestação do espírito (psico)pedagógico hoje hegemônico. Com efeito, só há adequação a uma realidade que não precise de correção, porque já entranha naturalmente uma disciplina psicológica exemplar. Por sinal, o pioneirismo da Escola Nova genebrina deriva de ter feito dessa convicção um eixo de reflexão pedagógica. Infelizmente, depois foi a vez de o espírito *yankkee* fazer dessa convicção a justificativa para as mais variadas formas da insensatez educativa, como há tempo alertara Hanna Arendt.

A tese da adequação a uma natureza ilusionista não alimenta, apenas, o caráter omissivo das “intervenções” pedagógicas atuais. A Natureza que se recorta no horizonte do cotidiano escolar apresen-

ta-se como *um dever ser psicopedagógico*. Assim, espera-se que todo o existente revele ser uma disciplinada manifestação natural daquilo que se supõe ser um único *ser verdadeiro*. Portanto, quando tudo funciona como iludido, tudo flui “naturalmente”. Mas, quando qualquer manifestação infantil – cognitiva, emocional, moral, etc. – revela não obedecer a um princípio natural, pois não responde como esperado, pensa-se que a Natureza, embora seja mãezona, não acompanha *full time* o “coitadinho”. Nesse sentido, embora às vezes se possa acreditar que a providência natural reserve “um jeito” futuro para a situação, desata-se uma empreitada mais ou menos silenciosa para pôr o desvariado nos trilhos naturais que nunca deveria ter abandonado. Porém, não devemos nos apressar a tomar semelhantes empreitadas por intervenções que visem sancionar ou corrigir à moda antiga. O naturalismo psicopedagógico nunca formula nada que venha, por um acaso, a fazer as vezes de uma *negação* – “Isso não!” e pronto. No máximo, esgrime argumentos “racionais” sem muita convicção, ou apela à sedução, pois não pode, sob nenhuma hipótese, fazer “coisas não naturais”. Se a Natureza é tanto uma grande Razão quanto uma bela sedutora, então, tenta-se botar o díscolo nos trilhos valendo-se das mesmas armas.

Não devemos nos apressar em tomar com orgulho o fato de vivermos outros tempos pedagógicos, pois o presente está longe de ser o radiante que se pensa, por oposição a um suposto passado obscuro e selvagem. Embora não estejamos propondo retornar velhos hábitos, o fato de que, hoje, toda intervenção educativa se faça em nome de um suposto destino psicológico-maturacional que se almeja garantir deve ser matéria de preocupação.

Apesar da boa-fé dos envolvidos, o naturalismo psicológico que inspira a

pedagogia de nossos dias é tanto incapaz de equacionar as vicissitudes de uma educação escolar quanto responsável por seus impasses atuais. De um lado, o “ajuste natural” dos conteúdos implica um estreitamento do horizonte cultural e, portanto, a perda de sua dimensão terceira com relação ao eixo professor-aluno. Isto é, quanto menor é o estofamento dos saberes a transmitir maior é a proximidade *tête-à-tête* entre as personagens da cena pedagógica. De outro lado, a rareza com a qual se antepõem sanções disciplinares, ou até a simples e clássica negativa adulta a uma iniciativa infantil, aponta para a mesma direção do aumento dessa não diferenciação espiritual¹. Justamente, a distância de outrora entre o adulto e a criança possibilitava o funcionamento do dispositivo de educação escolar. Assim sendo, os educadores até podiam professar, com maior ou menor sistematização, um naturalismo pedagógico.

O cerne da questão é que o naturalismo psicologista apaga a distinção entre o fato de ser necessário ao homem haver-se com leis reguladoras da existência e a possibilidade de examinarmos tanto suas justificativas quanto a pertinência processual da aplicação de uma sanção². Dessa forma, no cotidiano escolar atual, é apenas o debate sobre a *conveniência psicológica*, de se agir com respeito às crianças em nome de alguma lei, que ocupa os espíritos (psico)pedagógicos.

Hoje em dia, duvida-se da necessidade de existirem obrigações no cotidiano escolar, e, portanto, não se impõem ordens, mesmo que os adultos peçam às crianças em nome de alguma razão ou tentem obediência pela via doce da sedução. Assim, bane-se o arbítrio próprio das clássicas ordens e espera-se criar uma atmosfera de trabalho e relacionamento “natural” entre adultos, crianças e “conteúdos escolares”.

Entretanto, o tiro sai pela culatra, ao ponto tal que, em lugar de se instaurar o mundo encantado da Disney, constata-se o império do autoritarismo de uns poucos que, na tentativa de mascarar o caráter não “ajustado” de suas decisões a um *estado de direito*, propalam aos quatro ventos a bondade própria e de seus acólitos *per natura*, bem como a imaturidade psicológica dos “outros”, indisciplinados e perturbados.

Por que será que o espírito (psico)pedagógico sonha habitar o mundo de Mickey Mouse³?

Pois bem, semelhante expectativa deriva da ilusão de poder dispensar-se o império da *Lei da proibição do incesto* no seio do campo subjetivo. Ou, em outras palavras, o agir (psico)pedagógico atual está insuflado pela fantasia de ver-se livre da responsabilidade de que, às vezes, a intervenção com respeito a uma criança não possa não fazer jus ao *espírito das leis*. Vejamos.

O cotidiano escolar, embora não deixe lugar vago para o arbítrio humano, é quase sempre caprichoso, apesar de fundamentado psicologicamente. Nele não imperam verdadeiras *leis*, mas quase-leis, isto é, apenas *regras* ou normas de moral psicopedagógica.

Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa – aquilo mesmo que a lei proíbe –, a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. A lei proíbe e abre um leque de possíveis outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Isto é, a lei diz “não faça isso, porém faça outra coisa”, enquanto a regra formula o imperativo de fazer como todos, ou, caso contrário, não fazer nada. Em suma, a lei *inscreve uma diferença* com relação ao proibido, entretanto, a regra *obriga a fazer igual* ao pedido.

A lei se autofunda, isto é, justifica-

se apenas na *renúncia* que (a) instaura e, portanto, não pretende reduplicar fundamento transcendente algum. Ou seja, o fundamento da lei não está dado pelo fato de supostamente visar a fabricação de um indivíduo virtuoso, uma sociedade ideal ou um grupo escolar moralmente homogêneo. A lei põe em ato uma *diferença* na medida da *falta* que instaura no todo. Assim, é apenas o mesmíssimo ato da renúncia que faz a lei. Mais ainda, é a renúncia que, “in/fundando” a lei, instaura sua própria ultrapassagem sob a forma de universo simbólico. Porém, a regra se justifica numa outra coisa além de si mesma. Ela aplica-se em nome da necessidade transcendente de dar cumprimento a um programa moral ou, simplesmente, a um processo maturacional de supostas capacidades afetivo-intelectuais no intuito de fabricar naturalmente *Um-Todo* pleno e desenvolvido.

No mundo humano das leis há uma que se destaca por sua excelência – a lei da *proibição do incesto*. Todas as outras leis da vida cotidiana participam em maior ou menor medida de seu espírito. Ela reclama para si o direito de ser o *espírito das leis* e, portanto, é chamada de a Lei.

A Lei que proíbe o incesto funda-se numa contingência ou arbitrariedade simbólica. Como sabemos, Lévi-Strauss retirou-lhe toda justificativa natural. A Lei articula-se da forma seguinte: é o que é, mas bem poderia ser o contrário, e, no entanto, renunciemos em nome da lei para todos. Freud, em *Totem y tabú* (1912), constrói uma ficção sobre a origem da Lei. Havia uma vez um gorila que reservava para si o gozo de todas as fêmeas, a despeito da satisfação dos gorilas jovens. Esses últimos decidem dar morte ao primeiro, mas, uma vez cometido o assassinato, em lugar de repartir-se o butim, renunciam coletivamente às mulheres do grupo, passam a

dever obediência retrospectiva ao chefe primevo, bem como procedem a trocar com outros grupos “mulheres proibidas” por “mulheres permitidas”. Como vemos, *obediência retrospectiva* e *renúncia* são duas caras de uma mesma moeda. Assim, a Lei retira todo seu valor de si mesma – da obediência e da renúncia instauradas. E por isso é injustificada, apesar de Freud ter afirmado que os jovens gorilas deram-se um certo tempo para calcular racionalmente a conveniência de não se matar uns aos outros. Ao contrário, Lacan, no seminário *A ética da psicanálise* (1988), lembra que a necessidade da Lei resulta da contingência de uma criação *ex nihilo*.

A Lei da proibição do incesto instaura, no lugar do mundo dos gorilas, o conjunto das realidades humanas. A Lei inscreve uma diferença simbólica entre “estas mulheres vedadas” e as outras que não o estão e, dessa forma, instaura a possibilidade de haver uma ordem necessária entre outras. Por outro lado, no Complexo de Édipo – a forma não mítica de *Totem e tabu* – a diferença inscreve-se na distinção mãe-mulher.

Assim, a Lei faz existir um sujeito que deve haver-se com o proibido, a diferença. Ou seja, a Lei faz *existir um sujeito do desejo*, um sujeito que inconscientemente tanto quer o proibido quanto saber sobre a diferença que, diferindo no “seu interior”, cavouca uma *falta em ser*; ao ponto de projetá-lo numa ultrapassagem sem fim.

Dessa forma, como as leis do dia-a-dia devem invocar o nome da Lei, cada vez que um sujeito tem de se haver com uma ordem posiciona-se a respeito do desejo (aquele que anima tanto a ele quanto às leis). Entretanto, quando a ordem em nada participa do *espírito das leis*, então, revela-se de fato uma regra que visa fabricar um indivíduo psicológico, fechado sobre si mesmo, obediente apenas na proporção da

ilusão narcisista de vir a fazer *Um-Todo* com os outros. Em outras palavras, o valor de uma regra reside na miragem narcísica que a mesma possibilita. Ao contrário, o da lei reside na educação que ela implica.

A educação deve invocar o *espírito das leis*. Ou seja, a intervenção de um adulto para com uma criança deve reclamar para si um pouco da Lei. Em nome da diferença adulto-criança, o adulto educa ordenando o mundo para a (e da) criança: “Isto não!”, “aquilo sim!” O mundo ordena-se a partir da arbitrariedade da diferença entre um “isto” e um “aquilo”. A criança apr(e)ende a *diferença*, isto é, sujeita-se a seu império, porque a ordem ou o *dever* que o adulto instaura está atrelado a uma *promessa*. A promessa que a educação deve veicular inconscientemente é a seguinte: “Se você – criança – aprender, então, amanhã será como eu – adulto”. Como vemos, a promessa só promete porque é solidária de um dever – aquele da criança a renunciar a querer o lugar do adulto no presente do instante educativo. Assim, a educação instaura uma falta no mundo infantil – os direitos reservados apenas aos adultos. A criança desejanse d’isso proibido espera pelo amanhã e, enquanto isso, obedece no dia de hoje. Ou, vice-versa, uma vez que lei abre o próprio espaço do tempo, desdobra-se o *desejo* (Vasse, 1978). Assim, a criança aprende a dura lição de que nem tudo se pode neste mundo do homem, ou, se preferirmos, aprende a *lição do desejo* que é *ser não-todo*. Dessa forma, a criança passa o tempo não-educativo – em princípio, aquele fora da escola – assistindo na TV a aventuras de outro mundo, como, por exemplo, as de Mickey Mouse.

No entanto, hoje em dia, o cotidiano escolar carece de valor educativo, uma vez que se estrutura com vistas a fabricar uma criança afetivo-cognitiva

ideal, conforme o cânon psicológico naturalista, bem como a partir da ilusão de que tal coisa é possível, na medida do “ajuste natural” a uma lógica do existente também “natural”. O dia-a-dia da escola deixa de se referir ao mundo das leis e, portanto, vira o império das regras, da necessidade imaginária de fazer *Um-Todo* “natural” graças à negação de qualquer alteridade. Dessa forma, lembrando a afirmação de Imbert (1993) no sentido de que a lei é solidária da *ética* e a regra da *moral*⁴, cabe dizer que a escola de hoje está mais para o mundo da moral que para aquele da ética.

Embora seja inerente à escola de todos os tempos visar uma moralização da infância, a psicologização crescente do cotidiano impõe nesse sentido um programa perigoso. Com efeito, antes, a escola, como toda empresa de moralização, acabava encontrando seu fracasso. Entretanto, aí residia o sucesso educativo a ser usufruído por crianças e jovens. A escola perseguia em nome dos mais variados e mundanos sistemas morais, mas, na medida do inevitável insucesso, aprendia-se *a lição do desejo* que nos *condena à interrogação ética*. Entretanto, hoje, a escola, apesar de ignorá-lo, triunfa. Paradoxalmente, seu atual triunfo é um fracasso educativo.

A psicologização do cotidiano escolar visa a *recusa* do mesmíssimo desejo. Tudo aquilo que foge a um programa natural do devir psicológico é inevitavelmente tomado por um *incidente* de indisciplina ou um *distúrbio* de aprendizagem, no lugar de ser pensado como o retorno *sui generis* da diferença que habita o campo subjetivo. Em outras palavras, pensa-se que em todo pequeno detalhe arisco ao figurino psicopedagógico aninha-se um complô contra a Natureza. Assim, não devemos nos surpreender de que se respire no ambiente escolar certo ranço paranóico. O surgimento de um imprevisto ou do

acontecimento é considerado um *desvio* em relação a uma norma tanto de bom comportamento quanto de aprendizagem adequada.

As prescrições, os procedimentos e os cuidados “psí” acabam, na tentativa de normalizar com “naturalidade” o processo educativo, estreitando a dimensão simbólica de toda lei e criando, assim, um espaço moral articulado precisamente sobre a lógica do registro do imaginário: ou tudo ou nada.

Dessa forma, no cotidiano escolar, a criança ou jovem “sem problemas” é aquele que responde – parafraseando Freire-Costa (1984) – ao *tipo (psico)pedagógico ordinário*, enquanto o indisciplinado ou perturbado cognitivamente é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece fora de foco psicopedagógico. Como sabemos, ao primeiro se reserva tudo; ao segundo seu reverso narcísico –, o império capcioso da quase lei da (psico)pedagogia hegemônica.

Uma pesquisa realizada pelo Ude-*mo*⁵ e noticiada pelo jornal *Folha de S.Paulo*, em 20 de outubro de 1998⁶, aporta dados significativos da violência que ronda o cotidiano escolar. Embora possam existir pesquisas mais detalhadas, esta é suficiente para ilustrarmos o que está em pauta.

No que diz respeito aos *tipos de violência*, parece ser que as *brigas envolvendo alunos e estranhos* ocupam o topo da preocupação, com 22,7% de ocorrências. Seguem-se as *depredações*, com 21,4%; as *pichações*, com 19,5%; os *arrombamentos*, as *invasões de jovens estranhos* (para agressão, tráfico e assalto), com 11,5%; e a *danificação de veículos*, com 2,9%.

Uma consideração rápida desses valores permite-nos assinalar que as crianças e jovens gostam mais dos automóveis que do ambiente escolar e dos colegas. Talvez, algum leitor considere essa observação fútil. Porém, se hoje

nas “cabeças” dos jovens⁷ um carro vale mais que a escola e a vida humana, então, permitimo-nos assinalar que, embora as coisas nunca tenham ido bem, agora, vão pior. Mais ainda, nota-se que na extensa listagem dos tipos de violência⁸ não consta nenhuma ocorrência que implique uma agressão corporal ou verbal contra o quadro docente⁹. Poder-se-ia pensar que tal coisa se deve ao respeito que ele inspira. Mas, talvez, deva-se ao fato de que é simplesmente ignorado como alvo pregresso de agressão. De fato, não são poucas as professoras – até das primeiras séries – que já ouviram “seus baixinhos” proferirem, de forma melosa, frases tão tristes como, por exemplo, “você não pode me obrigar, pois meu pai é quem paga seu salário”. Como sabemos, quando algo não merece nem nosso amor nem nossos ciúmes, tampouco chega a ser objeto de nosso ódio.

Dentre os tipos de *medidas efetivamente tomadas*, a pesquisa nos informa principalmente o seguinte: *projetos de conscientização e valorização da escola*, 37,8%; *policiamento*, 26,6%; *grades e alarmes em prédios*, 16,8%; *realização de eventos culturais*, 1,8%; *punições a alunos*, 0,93%; e, por último, *elaboração de BOP*, 0,46%.

Por outra parte, no que diz respeito às *sugestões* das escolas, ficamos sabendo que as preferências concentram-se em *projetos de conscientização*, 17,8%; *policiamento mais intenso*, 15,2%; e *contratação de psicólogos*, 12,6%. Decididamente, com menores graus de preferência, destacam-se *punição de alunos*, com 5,07%; *centros de lazer*, 0,54%; *criação de emprego para jovens sem expectativa de trabalho*, 0,10%; e *expulsão da escola*, também com os mesmos 0,10%.

Tanto as medidas tomadas quanto aquelas almeçadas ilustram a forma de raciocinar do discurso (psico)pedagógi-

co hegemônico. Assim, a despeito de esses dados merecerem maiores comentários, cabe assinalar que o próprio espírito pedagógico não honra a clássica tradição escolar. Isto é, em lugar de “resistir”, mantendo o miolo do imaginário escolar, opta pela sua rendição à inércia espiritual das ruas.

A modernidade que criou a escola a fez, em princípio, semelhante aos hospitais, às prisões e ao exército, como apontara Foucault (1994). Mas a modernidade também lhe reservou atributos singulares. As crianças e os jovens, que começaram a passar o dia-a-dia na escola da modernidade, viam suas existências serem tomadas pela referência obrigada, por exemplo, ao respeito da vida humana, ao mérito devido ao esforço próprio, à diferença de gerações, ao prazer de divertir-se entre amigos, bem como ao valor em si dos saberes humanos. Assim, a escola passou a representar para as crianças um pouco do mundo adulto, pois, embora nela não imperassem todas as leis da cidade, devia-se respirar o *espírito das leis*.

A escola moderna, por um lado, nasceu como “um lugar de socialização, em que se pode aprender a trabalhar com os outros sem estar obrigado a amá-los” (Defrance, 1993, p.22), e, por outro, a instrução escolar ministrada passou a convocar a criança para um trabalho, tão sério quanto aquele do adulto, mas sem receber por isso um pago imediato¹⁰. Logo, essa invenção adulta ficou encarregada de metatransmitir às crianças – esses últimos a chegarem ao mundo – uma certa mensagem embutida nas pequenas excentricidades do folclore escolar, qual seja, na vida humana nem tudo é *amor* ou *dinheiro*, inscrevendo, assim, a possibilidade de uma referência à *ética* do desejo.

Tanto o dinheiro quanto o amor possuem um alto *valor de troca*, pois quase tudo pode ser intercambiável por

eles. Porém, o fato de no trabalho escolar de antanho funcionar a pura perda no presente – trabalhar sem receber e, por cima, junto a outros a quem não precisamos agradar narcisicamente – punha a criança em referência a *ideais* passíveis de suspenderem o *valor de troca*, que toma conta do imaginário social. Essa detenção temporária implica uma interrogação existencial por parte do sujeito, bem como instaura o germe do *espírito das leis*, ou, se preferirmos, o sentimento de *cidadania*. A renúncia implicada no mundo das leis é, precisamente, uma renúncia ao imediatismo do gozo, embutido no valor de troca das coisas convertidas em mercadoria. Assim, em toda suspensão do império da ideologia imediatista aninha-se a possibilidade de vir a se pôr algo da ordem de uma vida cidadiana.

O vilipendiado espírito escolar tradicional sabia intuitivamente da diferença que há entre *desejo* e *gozo*, conforme a psicanálise, e, portanto, fez do aprendizado uma empresa movida a desejo¹¹.

No entanto, hoje em dia, a idéia tanto de se ensinarem conhecimentos utilitários, conforme necessidades atuais ou futuras, quanto de tornar “natural” (sem esforço psíquico) o aprendizado, com vistas ao usufruto da felicidade “natural” à infância, põe em circulação uma outra mensagem: trata-se de uma empresa movida pelo imediatismo da satisfação. Assim, antes, a escola se sustentava na veiculação da promessa de as crianças virem a usufruir num futuro o lugar existencial de adulto, entretanto, hoje, tanto o ensinado quanto o ato de ensinar valem apenas na proporção do gozo imediato que promovem. Em suma, enquanto a promessa instituíva ou suspendia no tempo a troca entre lugares simbólicos ou existenciais – o lugar de criança no presente por aquele de adulto no futuro –, hoje, a procura de uma justificação imediata põe a educação infantil à mercê do imperialismo do valor de troca, e, portanto, a possibilidade de se fecundar a cidadania é rematada ao melhor gozador.

Nesse contexto, afirmamos que o espírito pedagógico hegemônico responde à violência que invade as escolas na contramão dos valores não imediatistas que inspiraram a tradição educativa. Como os dados da pesquisa referida o assinalam, ele cifra suas esperanças em grades, alarmes, policiamentos e psicólogos, relegando, assim, a um segundo plano – mesmo aquele das expectativas! – ações rimadas com cultura e trabalho. Isto é, em lugar de manter-se o fio da meada da tradição que, outrora, fez a escola impermeável à violência urbana, hoje, responde-se com a mesma lógica que impera nas ruas. Responder dessa forma não só não equaciona a violência, como também infertiliza a própria educação escolar.

O estofo simbólico do clássico folclore escolar possibilitava às crianças e jovens um lugar no mundo – eram alunos candidatos à condição de adultos. Esse lugar autorizava a criança a se empenhar na carreira para, assim, chegar à outra ponta. O lugar ganho servia apenas para trabalhar, movido a desejo. De fato, o prêmio parece

pouco, mas não é, pois trata-se do usufruto de um lugar para viver no mundo. Ao contrário, quando a espessura simbólica das práticas cotidianas diminui, fica mais difícil para as crianças e jovens ganharem uma condição existencial. Perante a impossibilidade humana de não ser alguém, passam a esperar ganhar por meio dos próprios atos o lugar simbólico que os laços não garantem (Calligaris, 1991, pp.109-10). Assim, a não sustentação por parte dos adultos do espírito escolar condena as crianças e jovens a tentar dar-se a si mesmos no real, graças à violência dos atos, o lugar recusado no simbólico e, dessa forma, enquista a violência no dia-a-dia escolar. Mais ainda, esse gesto de renúncia acaba minando também a mesmíssima educação escolar na sua dupla dimensão de gestação do sentimento de cidadania, assim como de transmissão dos conhecimentos mínimos que possibilitam de fato a circulação do sujeito como um “mais um” na cidade.

As formas escolares passadas não retornam. Porém, isso não significa que não devamos manter vigente, de uma outra forma, o espírito que viu nascer a escola moderna. Nesse sentido, todas as iniciativas que visam repor, de fato e de direito, no imaginário social, a escola como um lugar de trabalho, cultura e prosperidade social, tornam-na novamente imune à violência. Particularmente, cabe lembrar que todas as escolas paulistanas que, durante algum tempo, funcionaram também como centros de recreação social e cultural para jovens deixaram de ser objeto de depreciações, bem como palco de atos violentos.

Mais ainda, cabe afirmar que semelhante desafio de repor a escola uma e outra vez no ponto justo não é outra coisa que botar nos eixos o próprio mundo moderno. Com efeito, quando

um bairro paulistano¹² é recordista tanto em violência quanto na quantidade relativa de bares por casa, a possibilidade de a escola inscrever na vida cotidiana a dimensão da ultrapassagem da mesmice do “aqui e agora” não é sem conseqüências. Qualquer iniciativa cultural ou cooperativa que tenha a escola por cenário acabará por convertê-la na praça do Cinema Paradiso¹³.

Pois bem, voltemos à pesquisa da Udemo. Por outro lado, constata-se que o espírito pedagógico também cifra suas esperanças naquilo chamado de *projetos de conscientização*. Esta outra iniciativa parece ser que aponta numa direção oposta. Porém, infelizmente, não é muito bem assim. Vejamos.

Certa vez, perguntamos a dezenas de educadores – alunos circunstanciais de um curso de especialização que versava, precisamente, sobre a “indisciplina” – em que consistiam esses projetos de conscientização. Ficamos sabendo que se reduzem a tentar convencer crianças e jovens de que, em suma, a escola é uma aposta que vale a pena.

Obviamente, o conteúdo dessa mensagem é correto, mas o problema está nas suas condições pragmáticas. Com efeito, segundo fomos informados, essas iniciativas costumam tomar a forma de grupos de reflexão grupal em que, entre outras coisas, os professores perguntam a seus alunos como deveria ser a escola dos sonhos deles para, assim, poder vir a oferecê-la. Além do fato capital de que essa pergunta corre a mesma sorte caricata que aquela do tipo “você me ama?”, a eficácia desse tipo de iniciativas racionais é permanentemente minada por outros atos que o próprio espírito pedagógico também motiva. Nesse caso, a suposta *palavra educadora* não faz acontecer porque não é tal. Ou ela reclama para si alguma coisa que podemos chamar de obediência, ou é palavra morta.

A chamada obediência não é senão o efeito motivado pela ameaça inconsciente de se perder o amor daquele que fala. Mas, no caso que nos ocupa, por um lado, o velho e hipnotizador amor professoral se perdeu há algum tempo e, por outro, aquilo que fazem aqueles que tentam convencer acaba, infelizmente, tornando a dita conscientização numa conversa para boi dormir. De fato, como acreditar na palavra daquele que renuncia a fazer cumprir as leis da cidade? É tão impossível quanto acreditar em alguém que pede para que se esqueça aquilo que escreveu. Veja-se, por exemplo, que as punições disciplinares são, de fato e de direito, inexpressivas. Mais ainda, observe-se que, apesar de estarem presentes os ditos “representantes da ordem”, não se fazem boletins de ocorrência policial. Isso não é sem consequências, pois a presença que deveria aludir a uma ordem simbólica vira apenas força bruta no real quando da falta de registro no papel.

Em suma, aquilo que se faz – apesar da boa vontade de todos – aponta no sentido de retirar da escola o atributo de vir a representar o mundo da *palavra adulta*. Portanto, não devemos nos surpreender que, hoje, o dia-a-dia escolar pareça-se muito mais do que antes com a vida nos hospitais e nas prisões, que, por sua vez, costuma cheirar a morte, própria dos campos de batalha.

O ano de 1998 agradeceu-nos com um outro episódio revelador. Graças ao jornal *Folha de S.Paulo*¹⁴, ficamos sabendo, não só que um aluno de 11 anos leva à escola uma arma com 14 balas, senão da forma questionável que o espírito (psico)pedagógico hegemônico promoveu como resolução. O desenrolar da história reduz-se à descoberta da arma por um profissional da escola e à imediata recusa do acontecido, uma

vez que, por um lado, do ponto de vista da psicologia, “a família do garoto é estruturada, e ele não tem problema de relacionamento”, e, por outro, a pedagogia teme que o mocinho “fique traumatizado apenas por ter feito uma brincadeira sem importância”.

Pois bem, cabe deixar absolutamente claro que seria uma insensatez pensar que estamos em presença de um *serial killer* potencial¹⁵. Trata-se apenas de um garoto que porta indevidamente arma num local impróprio. Como sabemos, infância e escola não rimam – ou não deveriam rimar – com armas no imaginário moderno. É precisamente por essas razões que as autoridades escolares deveriam ter agido no sentido de lembrar o espírito das leis da cidade moderna, deixando, de alguma maneira, constância dos fatos. Por sinal, nada terrível, apenas, por exemplo, privar o garoto de participar de alguma viagem escolar. De fato, como o espírito (psico)pedagógico quer evitar as “marcas” psíquicas – os traumas! –, resolve privar o mocinho do registro da diferença que poderia mantê-lo psiquicamente afastado dos bandidos. Assim, as autoridades perderam a oportunidade de apresentar-se como autoridades de uma tradição escolar, bem como, negando ao garoto a chance de “saber” sobre a diferença adulta “certo-errado”, abortaram a possibilidade de que viesse a se interrogar pelo desejo que o animou no ato¹⁶. Obviamente, o espírito (psico)pedagógico é capaz de renunciar sem demoras ao dever educativo, pois nunca perde a ilusão da natureza psicológica. Ou seja, em se tratando de crianças, não chega a suspeitar que a vida – ou a escola, que é uma de suas figurações modernas – não seja uma brincadeira¹⁷.

No entanto, 1998 também nos deu a oportunidade de sabermos como um simples gesto evita que na escola nem tudo acabe em pizza. Pernoitando num

vilarejo da região da Bretanha na França, assistimos ao telejornal do dia. A notícia: o comissário da pequena cidade decide intervir para conter a “indisciplina escolar”, que, no caso, reduzia-se ao fato de uma criança ter contestado verbalmente¹⁸ uma professora sem muita *politesse*. O comissário chamou a criança e seu pai, e depois de um sermão sobre “boa educação” fez que ambos assinassem uma advertência escrita. Assim, na tela, podia ver-se a criança sentada numa cadeira, sem poder apoiar as pernas no chão, devido a sua curta idade, assinar seu nome junto àquele do pai. Obviamente, não estamos propondo nenhum novo projeto pedagógico – menos ainda, “forâneo” – que contemple a ação dos comissários de plantão¹⁹. Trata-se de uma anedota folclórica, porém sumamente instrutiva. A entrada desse comissário na história, por um lado, relewa da sábia inocência, própria dos espíritos não psicopedagogizados. Sua intervenção adultiza a criança, no lugar de infantilizá-la, como de fato se faz quando da utilização da etiqueta “imaturidade psicológica”. Por outro, instaura entre a criança e a professora uma dimensão terceira que corta o *tête-à-tête* e, dessa forma, repõe a escola no lugar de representante do *espírito das leis* da cidade²⁰.

Em suma, o valor do episódio brechtiano se reduz a nos lembrar que, em se tratando de ensinar as crianças a viver no mundo das leis, o cerne da questão é jurídico, e não psicológico. Ou seja, as crianças só aprendem a haver-se com as leis – isto é, a terem uma experiência ética – na medida em que vivem num estado de direito, e não no mundo das razões psicológicas.

Paradoxalmente, as crianças aprendem a viver num *estado de direito* quando seu dia-a-dia amarra-se à lei da *palavra adulta*, que as põe arbitrariamente em quarentena jurídica. É por

isso que Arendt (1996) afirmou que, enquanto as crianças são objeto de educação, os adultos – que se prezem democráticos – devem visar persuadir-se politicamente entre si. A educação promete para o amanhã o usufruto dos direitos.

Por sinal, é essa simples lei da vida que – ao que parece – foi esquecida na hora de redigir os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sobre a ética, como mais um tema dito transversal. Com efeito, supõe-se que as crianças possuem a capacidade psicológica de virem a ser morais e, mais ainda, éticos. Para chegar a tanto, os adultos devem intervir segundo um “princípio didático”, qual seja o “diálogo”, para, assim, “estimular o desejo da participação” e “tornar compreensível” o significado dos valores em pauta. Em suma, deve ser desenvolvido um “trabalho pedagógico que auxilie o educando a tomar consciência da presença dos valores” (Brasil, 1998, pp.75-6).

Ora, não estamos propondo nenhum autoritarismo, apenas nos permitimos assinalar que o ponto de partida está errado, pois pensa-se que a criança passa a haver-se com as leis da cidade graças a tertúlias psicológicas regadas a argumentos de bom senso e joguinhos de salão. Como vemos, trata-se mais uma vez da confusão do mundo infantil com o adulto, que faz do psiconaturalismo seu álibi preferido, bem como da “degradação do significado político de democracia”, seu esporte predileto (Pires-Azanha, 1987, p.40).

Sobre o particular, cabe lembrar que na Suíça, berço de Jean Piaget, como também da Escola Nova, ainda há cantões em que os adultos votam com a mão levantada na praça pública, e, no entanto, às crianças na escola não lhes é permitido contestar a *palavra adulta* que visa “*pôr em prática a lei*” do mundo adulto (Vasse, 1978). Pôr em prática

a lei é proibir o incesto. No caso em pauta, o incesto consiste em apagar a diferença entre a criança e o adulto²¹. Ou, se preferirmos, esquecer que embora num estado de direito tudo possa ser dito, nem tudo pode ser feito, como, por exemplo, a criança vir a ocupar o lugar de adulto como representante do *espírito das leis*. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación*. In *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série)* – Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º Ciclos)* – Apresentação dos Temas Transversais. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Calligaris, C. (1991). *Hello Brasil!* São Paulo, SP: Escuta.
- Defrance, B. (1992). *La violence à l'école*. Paris: Syros.
- (1993). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris: Syros.
- Foucault, M. (1994). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes. (A primeira edição no Brasil é de 1975)
- Freire-Costa, J. (1984). *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Freud, S. (1912). *Totem y tabú*. In *Obras completas*, Vol. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 973.
- Ghirardelli Jr., P. (1996a). Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In Alves da Silva, C. et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo, SP: Cortez, 1996.
- (1996b). Subjetividade, infância e filosofia da educação. In Ghilardelli Jr., P. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Imbert, F. (1993). *La question de L'Éthique*. Vigneux: Matrice.
- Lacan, J. (1960). *O Seminário. Livro 7 – A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1988.
- Manacorda, M. A. (1995). *História da educação*. São Paulo, SP: Cortez. (Originalmente publicado em 1989)
- Pires-Azanha, J. M. (1987). *Educação. Alguns escritos*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Spósito, M. P. (1994). Violência coletiva, jovens e educação: dimensões do conflito social na cidade. *Cadernos ANPED*, nº 7, 121-45.
- Vasse, D. (1978). *Un parmi d'autres*. Paris: Seuil.

NOTAS

¹ A não diferenciação entre a criança e o adulto apaga, por sua vez, a diferença entre a criança e o aluno. Assim, esquece-se o próprio princípio da escola como invenção da modernidade: ao mesmo tempo em que transforma o "homem pequeno" em criança, converte a criança que recebe em seu seio

num aluno. O resultado da primeira transformação – a criança – é recalcado para o domínio privado – a família.

² Por exemplo, debater sobre aquilo que funda a lei transgredida, quais valores alicerçam a hierarquia das punições, se os procedimentos de constatação das transgressões e instrução das responsabilidades estão conforme o direito, sobre quem deve punir e fixar a pena e, por último, analisar se a pena é passível de reparar os danos e restituir a lei tanto com relação ao transgressor como à própria vítima.

³ Diga-se de passagem, no decorrer de 1998 um sindicato patronal de escolas particulares paulistas deu publicidade nos jornais à realização de um seminário para administradores escolares em um programa de atualização profissional do empório empresarial Disney em Orlando.

⁴ Em termos lacanianos, cabe dizer que o estatuto da lei é simbólico, mas o da moral é imaginário.

⁵ Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

⁶ Caderno Campinas, p.1.

⁷ Aquilo que está nas “cabeças” das crianças e dos jovens está desde antes no mundo fantasmático adulto.

⁸ Aqui citamos apenas as ocorrências expressivas. Todos os outros tipos de violência apresentam valores inferiores à danificação de veículos.

⁹ Isso não impede que, infelizmente, ocorram. Apenas pareceria ser que, no conjunto, não são significativas.

¹⁰ O pago no presente é a promessa de vir a usufruir da condição adulta num futuro. Observe-se, mais ainda, que esse “trabalhar sem receber salário” – o estudo – diferenciava a criança do adulto.

¹¹ Esses princípios de funcionamento do dispositivo escolar são equivalentes ao analítico. O analisante trabalha psiquicamente sem receber (mais ainda, paga por isso), bem como não precisa completar narcisicamente o analista, pois ele cumpre igualmente sua função por dever. Obviamente, enquanto aluno e paciente levam um tempo para aprender a lição, dedicam-se a tentar conseguir o impossível.

¹² Trata-se do bairro Jardim Ângela, conforme noticiado pelo jornal *Folha de S.Paulo*, de 1º/2/1999, Caderno Cotidiano, p.5.

¹³ Referência ao filme *Cinema Paradiso*, do diretor italiano G. Tornatore.

¹⁴ Caderno Cotidiano, 2/4/1998, p.1.

¹⁵ Também seria insensato pensar o contrário, à exceção de acreditarmos num desenvolvimento necessário.

¹⁶ E, portanto, que pudesse equacionar a culpa sentida de uma outra forma. De fato, o garoto, quando descoberto, chorou e pediu que o pai não fosse notificado. Ou seja, “sabia” que não tinha feito “a coisa certa”. Porém, a atitude dos adultos, privando a criança de saber a exata medida do que de fato fez, jogou a criança na incerteza da dívida para com eles e, assim, aumentou o tamanho da culpa que se pretendia recusar. Por outro lado, a referência à Lei o teria, ao contrário, libertado.

¹⁷ No início do ano letivo de 1998, a Prefeitura de Campinas improvisou salas de aula em contêineres – obviamente, aos atarefados burocratas lhes foi impossível prever que iriam faltar escolas. Numa matéria de jornal sobre os acontecimentos, aparece registrado o comentário que uma garotinha, da “improvisada” primeira série, faz a um jornalista: “Eu pensei que a escola era diferente, isto aqui se parece com uma casinha de brincadeira”. Enquanto os adultos infantilizam as crianças, os baixinhos sonham com o mundo adulto. Será que os pedoburocratas conseguirão, algum dia, escutar a verdade recalcada retornando pela boca das crianças?

¹⁸ Comentando o caso com a prof^a Marília Spósito, ficamos sabendo que de fato a dita indisciplina escolar à moda francesa, matéria de preocupação, reside em que as crianças e os jovens discutam com os professores. A violência urbana, em suas diversas formas, parece não ter invadido a escola européia na forma que o fez no mundo *yankee*.

¹⁹ Diga-se de passagem que no que diz respeito a esse caso nem sequer nos atrevemos a julgar sua pertinência, bem como a lisura dos procedimentos. Apenas queremos chamar a atenção para o fato da intervenção apontar na direção certa.

²⁰ Por sinal, cabe observar a pertinência e agudeza das análises de Bernard Defrance a esse respeito. *La violence à l'école* (1992) e *Sanctions et discipline à l'école* (1993) ilustram de forma simples e meridiana como se pode transformar o autoritarismo da escola francesa sem cair no capricho psicopedagógico transvestido de ética. Em particular chama a atenção para o fato de ser necessário preservar no âmbito escolar o império do montesquiano espírito das leis, ou seja, a distinção entre as diversas instâncias que fazem a lei – legislação, execução e julgamento –, graças ao funcionamento dos conselhos de aula e de disciplina.

²¹ A diferença adulto-criança está implicada no mandato edipiano: “*Ser como eu e não ser como eu*”. À criança cabe vir a ser como seu pai, mas não totalmente, pois há direitos que só a ele estão reservados – a posse da mãe enquanto mulher. O tempo dará ao filho uma mulher, mas nunca sua mãe. Entretanto, o apagamento da diferença, isto é, a aniquilação do tempo, joga de forma violenta as crianças no paradoxo instantâneo de “ser e não ser”.

Recebido em 05/99