

EDUCAÇÃO MORAL E SUBJETIVIDADE DOCENTE: REFLEXÃO PSICANALÍTICA SOBRE O TRABALHO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Fernando César Bezerra de Andrade (UFPB)

frazec@uol.com.br

Historicamente, as relações entre educação e psicanálise desenvolveram-se em dois campos, o das dificuldades de aprendizagem e o da formação da moralidade. Desde o início, no segundo deles, a discussão psicanalítica gira em torno do paradoxo entre a necessidade, para o psiquismo, de promover a formação de limites morais e a impossibilidade de atendê-la inteiramente, dada a condição intrinsecamente contraditória do sistema psíquico. Assumida como um limite que, intrínseco ao jogo educativo, não necessariamente o inviabiliza, mas, ao contrário, pode motivá-lo, entende-se que tal impossibilidade também sofre efeitos relacionais, decorrentes dos jogos gerados na relação docentes-discentes, para os quais contam decisivamente as subjetividades docentes, aqui consideradas tanto no plano da moralidade quanto no plano dos desejos inconscientes. É na intervenção de professores e professoras em situações de gestão de conflitos relacionais na escola que tais fatores mostram ainda mais sua relevância, pois nelas se exprimem emoções e desejos inconscientes que podem sobrepor-se à lógica de uma moralidade universal ou, ainda, nas piores soluções, referendá-la em níveis indesejáveis à docência na situação de conflito. Admitindo-se que, ao lado da formação teórica e didática, a formação da moralidade docente é uma das condições para a educação moral discente, discute-se neste texto a hipótese segundo a qual a formação docente para a educação moral na escola inclui necessariamente a tomada de consciência de conflitos gerados por eventuais contradições entre desejos inconscientes, inferidos a partir de intervenções pedagógicas, e a proposta de formação moral assumida pelo(a) docente e implícita em sua prática. Inclui, além do esforço de conscientização, uma avaliação em dois planos: o dos desejos, em função de sua coerência em relação à proposta da formação moral, mas também o da capacidade do próprio sistema moral implícito na proposta de educação moral em atender a desejos docentes legítimos e realizáveis através da docência. Para apreciar tal hipótese, discutem-se alguns depoimentos coletados em uma experiência de formação docente para a gestão de conflitos, desenvolvida em uma escola nordestina no segundo semestre de 2010. Nela, as falas de algumas professoras sugerem que, num projeto de formação docente para a educação moral na escola, é imprescindível que os(as) participantes avaliem três domínios interagentes: suas subjetividades, à luz de sua prática pedagógica; essa prática, à luz de seus desejos; e o projeto institucional para a educação moral.

Palavras-chave: educação moral; subjetividade docente; formação pedagógica; psicologia da moralidade; teoria psicanalítica.

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: DOS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO MORAL...

A história da interlocução entre Psicanálise e Educação já tem um século, iniciada quando Freud, com a consolidação de sua obra, passou a almejar o projeto de uma teoria que, científica, alcançasse níveis de abrangência capazes de abarcar não só os fenômenos subjetivos identificados na clínica, mas processos mais macroscópicos, diretamente encontrados no plano social. A relação entre a microscopia e a cultura pareceu-lhe tão simétrica que esse autor entendeu haver, na base inconsciente de todo o psiquismo, um fundamento de natureza social (para ele, expresso no complexo de Édipo) e, nos alicerces de qualquer agrupamento humano elementos marcados por processos inconscientes — como a identificação com os líderes (sobre os quais se investe libido) e o narcisismo intragrupal (chamado também de “narcisismo das pequenas diferenças”), descritos em “Psicologia das massas e análise do eu” (FREUD, 1976/1921¹) e em “O mal-estar na cultura” (FREUD, 1976/1930). Certamente, essa extrapolação teórica da clínica para a cultura rendeu a Freud muitas críticas, mas, grosso modo, é ainda uma das bases das considerações psicanalíticas sobre a educação.

Reconhece-se, portanto, que, dentre as três dimensões apresentadas pelo pai da Psicanálise — a do método investigativo, a da teoria sobre a psique e a do método terapêutico —, nas relações entre essa disciplina e a Educação, têm encontrado espaço privilegiado as reflexões teóricas sobre as práticas pedagógicas. Ora, atravessadas originalmente pelo debate acerca das possibilidades da psicanálise de crianças, tais reflexões não são consensuais

¹ As obras de Freud são citadas com a data da edição em Português seguida da data da primeira publicação no original em alemão.

nem uniformes, mas, ao contrário, acompanham a diversidade de escolas que, ao longo do século XX, o movimento psicanalítico gerou: a teoria kleiniana, a teoria winnicottiana, a teoria lacaniana — só para citar três correntes de destaque — apresentam posições teóricas tão distintas, em muitos aspectos, que é difícil, à primeira vista, reconhecer um discurso comum que derivaria do fato de aplicarem-se a um mesmo universo, o das práticas educacionais.

De um lado, há quem negue a possibilidade da interlocução pretendida, dada a oposição entre as metas: a psicanálise investiga um objeto que por definição, em sua essência, não se sujeita à normatização, enquanto a educação, por definição, remete à norma e à integração a padrões que supõem os limites à realização indiscriminada de desejos. Por outro lado, outra posição defende a valia da aplicação de um modelo interpretativo dos fenômenos relacionais que se dão na educação em geral e na escola, em particular, dado que nesses fenômenos processos inconscientes também marcam presença — como é o caso dos afetos circulantes nas relações entre docentes e discentes (transferência discente, contratransferência docente) e da motivação para aprender e ensinar (a sublimação de pulsões sexuais derivadas para a busca epistemofílica).

Entre os dois extremos, pode-se situar o próprio Freud, que definiu tanto a impossibilidade da plena realização de tarefas como psicanalisar, governar e educar (logo, situando-as no mesmo plano de importância e de impotência); quanto a alternativa de beneficiar-se a educação pela aproximação com a teoria psicanalítica. Essa posição, por vezes um tanto ambígua, no que tem de melhor acentua, de um lado, a inescapabilidade da educação, dada sua oposição às fontes motivadoras do psiquismo — o desejo inconsciente, avesso ao controle inerente à educação; e, de outro, a legitimidade das aspirações intrínsecas à educação — sem a qual tampouco é possível tornar-se humano (FREUD, 1976/1933).

É essa mesma contradição entre manejar diariamente impossibilidades atrativas que caracteriza, de um ponto de vista psicanalítico, os desejos capazes de, na escola, explicar tanto os processos de aprendizagem bem sucedidos

(através da mencionada tese da motivação para a aprendizagem e o ensino, entendida a partir da noção de sublimação) quanto aqueles que, às voltas com dificuldades de aprendizagem, são interpretados como sintomas da conciliação provisória e malsucedida entre forças inconscientes não devidamente elaboradas (pela sublimação ou pelo recalque) e as exigências sociais para o sucesso escolar. Em síntese, o processo de gestão psíquica de moções pulsionais em parte explicaria muitas vicissitudes vividas pelos desejos de aprender e de ensinar, às voltas com o conhecimento.

Outra parte da justificativa teórica para o desejo epistemofílico encontra-se nas fundamentais relações entre o eu seus objetos são fundamentais, no enquadre freudiano, para entender as relações interpulsivas. Assim, as relações de entre aprendizes e mestres dependem, igualmente, do padrão afetivo (muitas vezes despercebido pelos alunos) que se estabelece entre no processo de ensinar e de aprender — já se mencionou a transferência, a contratransferência e as identificações como processos que se dão no contexto relacional, inclusive aquele que sustenta o ensinar e o aprender na escola.

Uma contribuição significativa para as relações entre psicanálise e educação, nesse último domínio das relações objetais, foi indicada ainda por Freud: a teoria da constituição da moralidade. Segundo ele, a moralidade resulta dos processos de identificação com as figuras parentais, durante o Complexo de Édipo, cujas soluções resultariam na constituição de limites ao desejo inconsciente e na internalização de traços dos adultos amados (mas, também, detestados), vindo a consolidar-se na instância superegoica. O paradoxo desse argumento reside na tese segundo a qual a autonomia moral advém da heteronomia que, no plano inconsciente, não arrefece jamais — já que as identificações inconscientes implantam, por assim dizer, um estrangeiro no psiquismo. Nesse sentido, não haveria, a princípio, a possibilidade de tornar-se autônomo no sentido kantiano da palavra — capaz de reger-se levando em

conta princípios universais que visem ao bem comum e que se definam por imperativos categóricos.

“A princípio”, porque aqui também a ambiguidade de tornar-se autônomo sem deixar de heterônomo tanto acompanha o trajeto descrito pelos psicólogos da moralidade — para Piaget (1977), da anomia à autonomia, passando pela heteronomia; e para Kohlberg (1976), do estágio pré-convencional ao estágio pós-convencional, passando pelo estágio convencional — quanto respeita, no plano consciente, a possibilidade de alcançar-se a autonomia estudada por aqueles estudiosos. Ademais, entendido como um construto ele mesmo derivado de relações objetais primárias da criança com adultos e outros humanos que dela cuidam ou a circundam, o eu será inicialmente também um objeto — primeiro daqueles adultos, em seguida do próprio indivíduo, já capaz de reconhecer-se.

Certamente, esse eu, da perspectiva psicanalítica, jamais será de todo autônomo, quando pensado nas suas relações com as outras instâncias da personalidade, mas nem Freud negaria, pela ótica da consciência e numa situação ideal, ser possível pensar em autonomia. Afinal, não é nesse sentido que Freud, em “Análise terminável e interminável” (1976/1937), em se tratando da relação entre eu e sintoma clínico, postula ser a função do trabalho terapêutico, dissolvendo sintomas a fim de liberar o ego para que volte a funcionar melhor? Pode-se mesmo afirmar que, do ponto de vista freudiano, a autonomia moral resulta, ao menos em parte, de um processo inconsciente em que o outro externo resulta em outro interno — nesse caso, inconsciente, e marcado por todas as ambiguidades peculiares aos conflitos psíquicos, nos quais parte dessa alteridade torna-se associada aos valores morais (como é o caso dos ideais de ego, bem próximos daqueles fenômenos analisados pela psicologia moral), ainda que outra parte seja associada à perversão e à ausência de valores (precisamente ao reverso da moralidade consciente e próxima ao desorganizador e demoníaco da sexualidade).

Para os psicanalistas interessados no desenvolvimento da moralidade, outro possível ganho da admissão de uma condição ambígua da moralidade é o

de entendê-la com o mesmo estatuto com que Piaget trata a cognição em desenvolvimento: aquele de uma posição instável, dinâmica, necessariamente sujeita a mudanças, a desequilibrações e reequilibrações, de modo que a moralidade autônoma não só aparece como meta final, como ideal a alcançar-se, mas também como estado ainda imperfeito e sempre sujeito à superação decorrente de mudanças no próprio eu e, numa escala mais abrangente, no psiquismo como um todo — como é possível pensar, por exemplo, em modificações decorrentes das experiências de adaptação e recriação da personalidade em razão das transformações corporais ao longo da vida humana.

... À SUBJETIVIDADE DOCENTE

Ora, pensar a moralidade do ponto de vista dinâmico é entendê-la sujeita a outros fatores além do cognitivo. Um deles, o afetivo, vem sendo bem explorado por autores como La Taille (2001, 2004, 2006), que desenvolve a relação entre moralidade e afetividade a partir do sentimento de vergonha. Com a noção de personalidade moral, é possível associar valores e afetividade na instância do eu, definido por Perron (*apud* LA TAILLE, 2004, p.34), no plano psicológico, como “o conjunto de representações de si”.

Se pensado também do ponto de vista psicanalítico, como se antecipou, o eu define-se pela posição de mediador entre as demandas inconscientes e as exigências da realidade material, sempre em autonomia relativa e acionando diversos processos defensivos, dada a natureza irremediavelmente conflituosa do psiquismo humano (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p.124-125). Desse modo, as representações de si, ainda que compondo um todo unitário, não exaurem todas as dimensões do eu, dado que esse construto também administra fatores que lhe ultrapassam, também de natureza tanto afetiva quanto desiderativa, alguns deles associados a processos inconscientes e evocados em razão de conflitos relacionais. Em outras palavras, a subjetividade, envolvendo

mais que a consciência, implica para o ego equilibrar impulsos e atender a cobranças que o determinam e que, paradoxalmente, em último caso não são controláveis.

As tensões, por isso, são constantes e se manifestam tanto intrapsíquica quanto interpsicologicamente, interferindo na manutenção ou transformação da moralidade. O conflito, aliás, do ponto de vista psicanalítico, é a característica essencial de toda a personalidade, permitindo sua constituição, manutenção e transformação. No plano inter-relacional, outro fator condicionante das alterações dos ideais do eu pode ser o enfrentamento de novos problemas relacionais.

Se pensados com esse olhar, educadores e educadoras, no manejo de situações conflituosas em suas salas de aula e escolas, lidam tanto com as tensões decorrentes das relações interpessoais, quanto com aquelas que brotam nas suas subjetividades, mobilizadas pelos efeitos daquelas relações (muitas vezes com o alunado, por exemplo). Considerados tanto no plano da moralidade quanto de seus desejos inconscientes, tais profissionais também têm de esforçar-se por articular, na medida do possível, esses domínios, ambos envolvendo as inter-relações, de modo a poderem também se dispor à gestão de conflitos interpessoais no seu trabalho: é na intervenção de professores e professoras em situações de gestão de conflitos relacionais na escola que tais fatores mostram ainda mais sua relevância, pois nelas se exprimem emoções e desejos inconscientes que podem sobrepor-se (e se opor) à lógica de uma moralidade universal ou, ainda, nas piores soluções, referendar níveis indesejáveis de consciência e sentimento morais necessários à docência na situação de conflito.

Quando se admite que, ao lado da formação teórica e didática, a formação da moralidade docente é uma das condições para a educação moral discente, percebe-se a importância de atentar-se para a subjetividade de docentes, tanto do ponto de vista psicológico — que enfatiza os valores agregados ao autoconceito — quanto psicanalítico — com o relevo que dá às motivações

relacionadas às fantasias e projetos mantidos pelos desejos inconscientes. É a dimensão subjetiva dos professores e professoras aquela capaz de determinar, muitas vezes, as ideias que justificam a prática pedagógica e as estratégias de intervenção docente, sobretudo em situações de conflito nas quais esses profissionais têm a responsabilidade de intervir competentemente para transformar o caso de indisciplina, de incivilidade ou de violência uma ocasião para a aprendizagem de valores pelo alunado. Mesmo em situações nas quais as estratégias mais recomendadas (como as assembleias e a comum definição de regras e acordos com os alunos), como descrevem por Tognetta e Vinha (2008a), percebe-se a influência da subjetividade docente, determinando os rumos e o resultado do processo:

Observa-se, em geral, que o enfoque está no produto final, ou seja, na resolução do conflito ou da situação da indisciplina, e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra. Assim, comumente são presenciadas formas de indução em que se percebe um grande empenho do professor para que os alunos “elaborem” determinada norma **que ele julga ser melhor para aquela situação**. Outras vezes, evidencia-se uma espécie de “democratismo”, cujo poder decisório **apenas é permitido pelo professor ao grupo quando lhe é conveniente**, ou seja, os alunos somente são chamados a “discutir” os problemas de interesse do docente [...] (p.11, grifos ausentes no original).

Note-se que, em circunstâncias como as indicadas pelas autoras, um fator-chave para que o resultado da aplicação de estratégias de gestão de conflitos em sala de aula seja menos produtivo é a condução docente do processo, nela podendo ser identificado o fator “interesse pessoal” do profissional. Essa categoria, com certeza, envolve vários elementos — entre os quais, considerada a boa fé de quem ensina, os desejos inconscientes que guiam o magistério, em especial aqueles que motivam a intervir em situações de conflito.

É óbvio que parte desses equívocos deve-se tanto às concepções sobre o conflito e sua administração em sala de aula ou na escola como à falta de conhecimento técnico para tanto. Todavia, não somente essa hipótese parece

explicar todas as situações. O elemento subjetivo — definido, entre outras variáveis, por um narcisismo que favorece uma tendência para a acomodação, ajudando a pensar que a responsabilidade pela intervenção não é de docentes, mas da família e da sociedade (separando-se, por conseguinte, ensino de educação e se associando a tarefa docente à mera transmissão de conteúdos curriculares); ou que, por adotar medidas disciplinares tradicionais (como o envio dos envolvidos no conflito para uma instância extraclasse e até extraescolar), faz o que pode e está geralmente certo. “O problema são os outros”, fórmula bem autocentrada, que se justifica por uma perspectiva acrítica e antiprofissional. Seja na indiferença (não-intervenção), seja na intervenção enviesada pelo modo tendencioso de induzir respostas que, antes, devem ser construídas pelo alunado, o professor não se implica e nem se pergunta por eventuais influências que seu modo de agir possa promover.

Disso se entende, para repensar a formação docente (inicial e continuada), da relevância de atentar-se para a subjetividade de professoras e professores. A formação docente para a educação moral na escola inclui necessariamente a tomada de consciência de conflitos gerados por eventuais contradições entre desejos inconscientes, inferidos a partir de intervenções pedagógicas, e a proposta de formação moral assumida pelo(a) docente e implícita em sua prática. Essa frente de trabalho formativo invoca, conseqüentemente, a formação de habilidades como a metacognição (para ser capaz de analisar as próprias ideias), a autoconsciência e a autoinvestigação — necessárias para perceber-se as próprias emoções num dado momento, buscar suas causas e levá-las em conta num contexto relacional de tensão, por exemplo (ANDRADE, 2007).

Além desse esforço permanente — que pode ser resumido na ideia de conscientização (inclusive, com a ajuda de outrem, de alguns mecanismos defensivos e de desejos que possam estar influenciando numa certa conduta) —, outra direção é importante: uma avaliação das motivações mais íntimas que interferem na conduta docente rotineira e na condução (mais coesa ou

contraditória) da formação moral; mas também o da capacidade do próprio sistema moral implícito na proposta de educação moral em atender a desejos docentes legítimos e realizáveis através da docência.

Nessa via de mão dupla, tanto a viabilidade dos desejos docentes é posta em questão quanto sua legitimidade é reconhecida: nem a professora pode fazer de seu desejo a lei (de forma mais explicitamente autoritária ou mais “democratista”), nem a escola pode ignorar os desejos docentes em seu cotidiano, sob pena de transformar-se numa prisão ou num cenário cinzento e entediante, em que a educação moral perde seu sentido primeiro — o de facilitar o desenvolvimento da capacidade de reconhecer o outro e de conviver pacificamente com ele, segundo valores que resguardem o bem-estar comum.

Alguns dados empíricos, analisados a seguir, ajudarão a ilustrar mais detalhadamente o que se afirmou até aqui. Eles foram coletados em uma escola nordestina, no segundo semestre de 2010, durante um projeto de formação docente para a educação moral em casos de *bullying*.

SUBJETIVIDADE, PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROJETO ESCOLAR: AVALIAÇÃO DOCENTE DE UM CASO (FICTÍCIO) DE *BULLYING*

Envolvidos numa formação pedagógica que visou refletir sobre as causas, consequências e modos de intervenção pedagógica em casos de *bullying* escolar, como etapa inicial da atividade, dezessete professores e professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental concordaram em participar de um estudo-piloto interessado em identificar e analisar seus juízos morais em torno daquela forma de violência, respondendo a um instrumento composto de duas partes: um questionário exploratório, composto por oito perguntas voltadas para a caracterização da concepção que tinham sobre o *bullying* e sobre os modos de intervir como docente; e um estudo de caso fictício, em que, após a

narrativa da história de *bullying* envolvendo um alvo provocador² (FANTE; PEDRA, 2008; TOGNETTA; VINHA, 2008), solicitou-se ao (à) participante que respondesse a seis perguntas.

Algumas dessas respostas, neste trabalho, são a seguir analisadas, por chamarem a atenção para elementos discursivos cuja presença, ora mais explícita, ora mais sutil, permite identificar, nesses dados, traços da subjetividade e da prática docente, bem como da concepção que os participantes tinham sobre o modelo escolar adequado à gestão de conflitos relacionais (no caso específico, o *bullying*).

No que diz respeito à subjetividade, ela transparece no que é escrito e na forma como as respostas são apresentadas. Por exemplo, diante do enunciado “Descreva, como se estivesse contando a um(a) amigo(a), a situação que acabou de conhecer”, PFEF01³ reconta a história em terceira pessoa, sem se incluir na narrativa, sugerindo a posição de uma observadora afastada, inclusive emocionalmente, num distanciamento atípico para uma pessoa que conta a um(a) amigo(a) uma história que não só poderia envolvê-la (dado que ocorre na escola e envolve uma professora), mas que trata de uma situação recorrente e em que a intervenção profissional é reconhecidamente necessária.

PmEF07, PFEI16 e PFEF09, ao contrário, implicam-se com seus desejos docentes. PFEI16 escreveu, ao final da resposta em que reconta o caso: “Quando fui conversar com ele [Tomaz], também afirmou que não gostava dos

² A narrativa apresenta Tomaz, de aparência frágil, irritadiço e birrento, com dificuldades em comportar-se habilmente em interações sociais e de expressar suas emoções adequadamente, é um menino constante e verbalmente humilhado por seus iguais, sendo excluído das interações em atividades grupais por seus pares de turma e de escola. Além disso, apresenta a professora da turma, que, ao saber de apelidos pejorativos associados ao peso excessivo, conversa com o aluno, que lhe fala não se importar com o acontecido, por não gostar dos colegas. Nesse ponto, a narrativa é encerrada e são apresentadas as questões da segunda parte do instrumento de coleta de dados.

³ A letra maiúscula (“P”) indica “professor(a)”; a letra minúscula (“m” ou “f”) indica o sexo de quem é citado(a); as letras maiúsculas indicam as iniciais do nível de ensino em que o(a) professor(a) atuava (“EI” equivale a Educação Infantil; “EF” equivale a Ensino Fundamental); e o número indica a ordem aleatória pela qual cada conjunto de respostas individuais foi incluído no conjunto de respostas de todos os participantes.

colegas. **Preciso de ajuda para poder ajudá-lo**” (grifo ausente no original). PmEF07 foi ainda mais explícito, ao falar de suas emoções: “**Confesso que estou apreensivo** com essa situação, **pois gostaria de ajudar** Tomaz [...]”. PFEF09 também tratou de suas emoções, mais especificamente de seu medo e sua culpa: “**Fiquei sem saber o que dizer**. [...] **Não posso ficar parada** diante do que está acontecendo, não quero que as coisas piorem e **depois eu me sinta culpada** por não ter ajudado a minha turma. **Você pode me ajudar** a encontrar uma solução?”.

Os três professores assumem a fantasia implícita no enunciado — PFEI16 adequadamente se dirige à amiga imaginária, num tom coloquial (“Para você ter uma ideia...”), e PmEF07 escreve em primeira pessoa, tomando para si o caso (“Eu tenho um aluno que se chama Tomaz...” — e se colocam na posição do narrador-protagonista, responsabilizando-se pela intervenção e pedindo ajuda, sentindo a tensão decorrente de uma situação difícil, diante da qual não sabem como agir: PFEI16 pede ajuda e PmEF07 utiliza-se do futuro do pretérito, ao falar do seu desejo de ajudar. Tanto a necessidade de ajuda, com que PFEI16 termina o texto da resposta, quanto o envolvimento emocional docente são expressos em tom pessoal e suficientemente forte para, imaginando-nos no lugar deles, inferir uma preocupação legítima com a criança e com o dever profissional. Eles se importam e, apesar de reconhecerem seus limites, estão motivados para interferir, de modo a cumprirem seu papel, que também é investido de desejo — implicar-se, nesse contexto, permite que se infira no pertinente desejo de agir, o desejo de ensinar e a identificação com o papel docente, motivadores intrínsecos em que a teoria psicanalítica entende subjazerem, inconscientes, forças inconscientes sublimadas (FREUD, 1976/1905; KUPFER, 1989; SILVA, 1994).

Merecem destaque os termos de PFEF09, que teme sentir-se culpada por nada vir a fazer, caso não saiba como: neles fica evidente a perspectiva pela qual se sente impelida a agir — autocentrada, priorizando seu bem-estar, sem explicitar o bem-estar dos envolvidos no caso fictício como critério

(descentrado) mais importante para a intervenção. Esse ponto de vista sugere um nível de desenvolvimento moral distante da autonomia desejável a alguém na posição de docente, cujas responsabilidades incluem a intervenção pedagógica em situações de conflito relacional. Certamente a professora está motivada a agir, mas, por não saber como, pedindo ajuda veementemente à amiga imaginária, revela sua angústia por não saber o que dizer ou fazer. O principal desejo que se pode inferir daí parece associado ao apaziguamento desse mal-estar pessoal, que evidencia a subjetividade da professora.

Outros traços relacionados à forma e ao conteúdo da narrativa recontada são bem sugestivos de critérios implícitos na avaliação do caso pelos participantes e, a partir destes, da subjetividade de cada docente. Servem, como exemplo, as versões de PfeI17, PfeI04 e PmEIEF08 para o caso de Tomaz. A primeira acrescenta à caracterização um elemento ausente no enunciado: ela escreveu que o menino era apelidado “pelo fato de ter **um pouco mais de peso**” (grifo ausente no original). A segunda professora descreve a criança como “um aluno **mimado**” (grifo ausente no original). O terceiro professor interpretou Tomaz como alguém que “**aceitava a ‘inutilidade’** com que ele se deparava **em casa, na rua e principalmente na escola [...]**” e, em resposta ao enunciado “Por que você acha que os meninos rejeitaram Tomaz?”, escreveu: “por ser um garoto **limitado e impossibilitado** de fazer ou agir [...]”.

Ora, a construção de PfeI17, que acrescenta uma medida ao excesso de peso do menino (“um pouco mais”), reduz o impacto desse excesso, como se dissesse que a criança está, certamente, acima do peso (narrativa original), mas é por pouco (narrativa da professora): há um esforço para minorar uma característica do menino fictício, que sugere, ao mesmo tempo, uma simpatia com a criança (ele não mereceria ser alvo de chacotas) e uma aceitação tácita do critério pelo qual o aluno é humilhado (de fato, ele é gordo, mas por pouco). A humilhação verbal constante, em si mesma, só é questionada porque a medida do excesso não justifica a exclusão, não porque o princípio da exclusão (discriminar alguém por conta de sua diferença física, no caso, o peso) seja

inválido moralmente. Essa mudança na narrativa de PFEI17 sugere que, inconscientemente, ela mesma se incomodaria com o peso da criança, compartilhando dos critérios de avaliação moral baseados em uma normatividade estética excludente.

No que diz respeito aos valores implícitos na avaliação subjetiva que transparece nas novas narrativas, o adjetivo “mimado”, acrescido por PFEI04 é ainda mais explícito: nada na história original fundamentaria esse atributo na caracterização do menino — a não ser uma teoria vinda do senso comum que julga crianças emocionalmente inseguras e com estratégias sociais inábeis como educadas por seus familiares para comportarem-se dessa maneira. Não só a professora desconsiderou outras possibilidades explicativas, como julgou erroneamente o menino, pois esse adjetivo tende denotar um juízo desaprovador da pessoa avaliada, aplicando à criança, ademais, um rótulo que peca por generalizar um comportamento contextual em um atributo estático e reducionista (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p.65-67), cujo sentido implícito pode ser assim formulado: “Tomaz (**só ou sobretudo**) é mimado”.

Algo muito parecido pode ser identificado nas respostas de PmEIEF08: em nenhum momento da narrativa original, o menino é qualificado como inútil, limitado ou incapaz; tampouco há informações que permitam a generalização sobre a família ou o convívio social extraescolar. Em sua resposta, o emprego do substantivo “inutilidade” gera uma ambiguidade que o emprego das aspas só reforça: se, por um lado, é possível admitir uma crítica subentendida no uso do termo (considerando-se uma prática linguística indevida, mas comum), por outro se deve admitir que o simples recurso à palavra — num contexto em que a ideia da inutilidade é reforçada pelas outras expressões (“limitado”, “impossibilitado”) — revela uma teoria explicativa implícita que atribui a responsabilidade do caso ao próprio Tomaz: ele não se empenhava o bastante para adequar-se às normas que o fariam útil, integrado. Seria demais acrescentar que PmEIEF08 é educador físico na escola? Esse dado ajuda a entender com mais clareza a avaliação depreciativa e reducionista com que Tomaz é tratado

— numa teoria que compreenderia Tomaz como alguém que, por ser pouco hábil fisicamente, tornar-se-ia um trambolho, que, nas palavras de PmEIEF08, “não gostava de jogar bola” (uma atribuição do professor em sua narrativa, que não consta da descrição original do caso) e ainda atrapalhava quem (como o professor), gostava.

Para tratar da prática docente, considerada da perspectiva dos desejos dos participantes, inferiram-se e se discutiram tais motivos a partir das indicações de intervenção no caso hipotético, expressas nas respostas ao enunciado “Se você fosse o professor ou a professora da sala, o que faria nessa situação?”, em comparação com as respostas ao enunciado “Em sua opinião, o que precisa ser feito para acabar com o *bullying* na escola?” (oitava pergunta do questionário exploratório, parte um do instrumento de coleta). Esse cotejo permitiu tanto identificar como cada respondente relacionou modelo institucional de intervenção — que envolve a instituição e cujo arranjo é mais complexo por depender do trabalho articulado entre pessoas — e as estratégias que os participantes atribuíram-se, pressupondo, sobretudo, a ação (imaginária, no caso) do(a) próprio(a) participante. De mais a mais, o eventual confronto entre esses planos (o institucional e o pessoal) permitiu identificar dificuldades e conflitos dos professores. Entendeu-se que essa comparação permitiu identificar nas respostas desejos, realizados ou não na prática pedagógica diária.

De um modo geral, no nível institucional foram identificadas, por ordem decrescente de frequência, três categorias (aqui discriminadas pelos grupos envolvidos): “família (cuidados parentais)”, “formação dos adultos (pais e professores)” e “inculca dos alunos” agrupam as respostas dos dezessete respondentes. A resolução do conflito relacional é tida como efeito da ação familiar, da preparação de pais e docentes para a identificação e mudança do problema e do convencimento dos alunos através, sobretudo, de conselhos, conversas, palavras, incluindo-se, em menor frequência das respostas, a criação de atividades conjuntas para os alunos construírem valores pró-sociais.

Como principais estratégias docentes, também em ordem decrescente de frequência, apareceram: convencer (por conversa) o alvo provocador de sua impertinência e admoestá-lo a mudar de conduta; convencer (por conversa) os autores de *bullying* (e a turma em geral) sobre a inconveniência de sua conduta, instando-os a adequarem seu comportamento; criar situações em que Tomaz e os autores de seu *bullying* vejam-se obrigados a conviver; desenvolver a sensibilidade docente para identificar quadros de *bullying*; e punir Tomaz (positivamente, com a apresentação de censura verbal) e/ou a turma (negativamente, com a retirada de atividades prazerosas), constringendo-a a incluir Tomaz nas tarefas e a parar com o assédio indevido (para só então autorizar novamente atividades prazerosas para todos)⁴.

Ora, evidenciam-se: uma distância considerável entre o modelo institucional suposto como ideal e as estratégias propostas; o foco prioritário da intervenção docente no alvo provocador; e o recurso quase unânime ao convencimento pela palavra, nos moldes do sermão. O afastamento entre modelo idealizado e estratégias indicadas permite perfeitamente inferir, no contexto das relações dos docentes com a instituição (implícito nas respostas), uma insatisfação: se é fato que família e escola podem (e, em muitos casos, precisam) articular forças para mudar a cultura geradora do *bullying*, por outro lado é provável que docentes sintam-se frustrados (e, em alguns casos, impotentes) por terem de lidar com um problema cuja resolução consideram ser, primordialmente, de esferas que ultrapassam o nível microscópico da sala de aula — o problema é da escola ou, em maior escala, a família⁵. É como se fosse possível escutar: “se esses alunos (Tomaz e seus perseguidores) fossem

⁴ Desconsideraram-se algumas respostas inespecíficas, circulares ou inadequadas, como “amar o próximo” (PmEF07), “unir escola e família para criar estratégias” (Pfef13) e “enfrentar o assunto de frente [sic] evidentemente com o respaldo e garantias judiciais e psicológicas” (PmEIEF08).

⁵ Mesmo que se possa objetar que esse argumento um passe-partout recorrente e que boa parte dos problemas relacionais (assim como das dificuldades de aprendizagem) são explicados por docentes como originados na falta de educação e apoio familiares, ele se mantém também no caso do *bullying*.

devidamente educados por seus pais, eu não teria esse tipo de problemas em minha sala de aula! E, quando o tenho, pouco (ou nada) posso fazer!”. As perguntas e os pedidos de ajuda presentes em muitas respostas (algumas delas aqui citadas) servem como fundamento empírico que dá solidez a esta interpretação. Desse modo, no modelo concebido pelos docentes para a resolução do conflito, eles têm dificuldade em reconhecer sua responsabilidade mais local — possivelmente, no caso, porque revelaram não saber como agir em situação semelhante.

As estratégias, por seu turno, estão claramente centradas na indevida e restritiva responsabilização individual de Tomaz, o que é particularmente interessante, já que, nesse caso fictício, parece indicar ter o aluno provocado não só seus colegas, mas também docentes que recontaram a história (particularmente quem o fez em primeira pessoa): menino “mimado”, “inútil”, “impossibilitado”, “limitado”, ele parece ser metaforicamente pesado até para vários professores participantes. Vale ressaltar que, na narrativa original **não há qualquer indicação de reações emocionais da professora de Tomaz**, ficando a cargo da subjetividade dos docentes, nas reorganizações das narrativas por eles escritas, a menção a traços dessa natureza.

A julgar pela forma com que esses indícios foram projetados na segunda narrativa, a angústia despertada pelo caso de *bullying* foi projetada particularmente sobre o menino imaginário, não só por seu caráter de alvo provocador, mas porque o modelo de resolução dos problemas relacionais que os dados sugerem existir na mentalidade dos docentes exime-os, à primeira vista, do implicar-se como corresponsáveis no contexto gerador do problema. Este último aspecto sugere, nos próprios docentes, uma dificuldade em lidar com a diferença de Tomaz. Freud (1976/1930) explica essa tendência a censurar e punir o alvo provocador, intruso incômodo que foge aos parâmetros comportamentais aceitos tanto pelos colegas, recorrendo ao já mencionado “narcisismo das pequenas diferenças”:

A vantagem que um grupo cultural, comparativamente pequeno, oferece, concedendo a essa pulsão [refere-se à tendência à agressão] um escoadouro sob a forma de hostilidade contra intrusos, não é nada desprezível. É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade. [...] Dei a esse fenômeno o nome de “narcisismo das pequenas diferenças”, denominação que não ajuda muito a explicá-lo. Agora podemos ver que se trata de uma satisfação conveniente e relativamente inócua da inclinação para a agressão, através da qual a coesão entre os membros da comunidade é tornada mais fácil (p.136).

Não é Tomaz, como o descreve na narrativa original, “um menino de aparência frágil, recém-chegado à escola”? Ele difere, pois, tanto no que se espera dele em termos dos atributos de gênero (aparência frágil, inabilidade com o futebol, choros e gritos quando irritado) quanto nas características do comportamento esperado para um aluno que deve conviver com várias outras pessoas e obedecer aos professores (irritabilidade, isolamento, pouca tolerância à frustração, voluntariosidade). É admissível, portanto, que, inconscientemente, vários docentes tenham se identificado com os outros alunos (autores ou plateia) na situação de *bullying*, de sorte que seu julgamento do caso foi marcado, também, pela intolerância com uma diferença que os obrigaria a rever seus parâmetros e valores para avaliar. Isso fica bem óbvio na solução apresentada por PmEIEF08 (que escreve no passado, como se a intervenção fictícia tivesse, de fato, ocorrido):

[Os meninos rejeitaram Tomaz] **por ser um garoto que não se esforçava e que não se adequava aos padrões mínimos de saúde e do esforço para melhorar na vida.** O que eu fiz foi conversar e entender e saber o que lhe acontecia, o que ele pensava da situação. **Mostrei como iria ser o trabalho e fiz o papel de professor, de introduzi-lo e formar aulas [sic] que abrangessem a todos e mostrar ao mesmo que não havia necessidade de se anular,** e o mesmo entendeu que foi e é capaz de aprender e de se entrosar. Com a turma eu fiz com que o incentivasse a praticar e o mesmo assim fez, dando tudo de si, com suas limitações, mas com um bom incentivo de aprendizagem.

Pode-se supor, sem maiores riscos de presunção teórica, que o professor parcialmente se identifica com os alunos autores do *bullying* (ou, senão, com a plateia), justificando-o por atributos que seriam de Tomaz, pessoais e intransferíveis. Em nenhum momento, PmEIEF08 questiona os padrões relacionais ou os valores implícitos na atividade física e, mais particularmente no futebol, valores esses muitas vezes utilizados para discriminar e excluir segundo vários critérios — classe social e gênero sendo os mais relevantes (SILVA, 2007). Sua identificação com o objeto de seu desejo (a atividade física e, no caso, o futebol) dificulta seu descentramento, necessário para perceber a situação **com os olhos de Tomaz**.

Não à toa, o professor inadequadamente repete as circunstâncias em que parte da provocação de Tomaz dá-se e recria, assim, o ambiente de exclusão (as aulas de Educação Física), sem se dar conta de que o puro discurso, mesmo numa situação ideal, não basta para operar no nível do julgamento moral e alterá-lo a ponto de que os alunos reconheçam e incluam colegas diferentes, sem discriminação. O professor não vê problemas na conduta da turma, que, em sua narrativa, é transformada em aliada do docente, como num passe de mágica, para mudar o que, no seu entender, seria o verdadeiro problema: o alvo provocador. Feita a inversão na análise, em que o alvo é tornado o único responsável pela exclusão com que é isolado, nem os princípios que orientaram a exclusão foram questionados, nem mesmo os autores ou a plateia composta pelos colegas do aluno.

NAS BASES DO PROJETO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO MORAL, A SUBJETIVIDADE DOCENTE

Considerar os desejos e a prática dos docentes numa escola é indispensável para que a formação profissional para a gestão de conflitos dê-se da forma mais bem-sucedida. A subjetividade é substrato dos conflitos relacionais, mas não é o único, obviamente, pois, por definição, esses conflitos dão-se em

contexto de interação social. Assim, as condições institucionais oferecidas pela escola também são decisivas para a qualidade da intervenção docente em sala de aula, na prevenção ou resolução de situações de violência, como o *bullying*. Entre essas condições, encontra-se o projeto escolar para a educação moral.

O debate sobre as formas, possibilidades e limites da educação moral na escola já consagrou diferentes abordagens e estratégias (MARQUES, 1998; PUIG, 1998a, 1998b, 2004). Aquelas inspiradas num modelo construtivista, que supõe a “apropriação das normas [...] por meio da reflexão, da discussão e da ação” (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p.134), propugnam, como condição *sine qua non*, a oferta de um ambiente no qual as circunstâncias concorram para aqueles três meios. Não serve, pois, o discurso isolado e moralista, que pretende a superação de conflitos sociais pela admoestação:

Propõe-se que os alunos participem democraticamente da vida escolar de forma mais efetiva, visto que a aprendizagem real de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial para o desenvolvimento dessa capacidade [de inserção social]. A apropriação desses princípios éticos e sua implementação na escola são tarefas nossas, educadores comprometidos em favorecer o desenvolvimento moral de nossas crianças e de nossos adolescentes. Essa não é, de fato, uma tarefa fácil. [...] Em geral, o que se encontra nas escolas são ambientes intermediários, [...] nem tão democráticos, nem tão autocráticos (p.134-135).

Esse parece ser o caso da escola cujos docentes tiveram aqui seus discursos brevemente analisados: a formação profissional que lá se deu, a pedido da própria escola, ocorreu algum tempo após um caso de *bullying* ter sido descoberto e alardeado por algum tempo. Nesse caso, a intervenção adotada não privilegiou a reflexão nem a ação discentes, mas tratou o caso (esse, real) como uma questão a ser resolvida pela família e de modo pontual.

Essas estratégias, longe de permitirem a troca entre iguais e a educação dos sentimentos — dois dos seis princípios indicados por Tognetta e Vinha (2008a) —, reproduziram no interior da escola um modelo implícito e espontâneo

de relações de poder que tendeu ao policialesco, cuja pedagogia é a do reducionismo, da explicação do fenômeno pela vertente da patologia individual. Por essa razão, é possível, explicam-se as respostas de docentes, que invocavam primariamente a família como responsável pela resolução do problema, deixando de reconhecer que a escola também tem um papel intransferível e eminentemente pedagógico no manejo dos conflitos relacionais e do *bullying* em particular.

O paradigma proposto pelas autoras agora citadas supõe uma escola diferente, participativa e democrática para o alunado. A investigação aqui desenvolvida apontou para um elemento importante nisso tudo: a subjetividade dos docentes, forte influência na condução dos processos de gestão dos conflitos relacionais. Se essa subjetividade não está aberta à autoinvestigação e à autocrítica, ela tenderá a encapsular-se em sistemas de pensamento e valoração que mantêm (e se mantêm às custas de) uma cultura da violência, da segregação e da desigualdade no tratamento das diferenças.

As dificuldades, os conflitos e a percepção de docentes aqui consideradas prestam-se a afirmar que não pode haver projeto escolar exitoso na gestão dos conflitos relacionais sem que as ideias, as representações e os afetos dos docentes envolvidos na instituição sejam levados em conta. Tanto o domínio ideativo quanto o emocional são decisivos na determinação das formas e da motivação docentes para essa tarefa árdua — sobretudo porque devem os docentes ser modelos de convivência pacífica na sala de aula.

Sem o apoio da instituição para um projeto mais democrático, mais participativo (e menos escolástico) de formação da moralidade, os professores podem até enfrentar conflitos (inclusive morais) em sua sala de aula de forma teórica e tecnicamente competente e motivada, mas sempre limitada, já que o exemplo maior da escola como instituição fala mais alto. Logo, cabe à escola, à equipe de docentes, técnicos e administradores pensar princípios comuns de intervenção em situações de violência — o que, de modo explícito e

cientificamente embasado, faltava na escola em que foi realizado o estudo de caso de Tomaz.

Docentes competentes na gestão de conflitos entre os alunos devem, pois, experimentar na escola a prática do trabalho cooperativo, condição para a constituição de protocolos comuns de ação — o que supõe o projeto pedagógico comum, que inclua a temática da formação moral através de diferentes temas contemporâneos. Não há desejo pedagógico ou prática docente que sobrevivam sem o enquadre protetor de uma instituição, sem o apoio dos pares docentes, com quem professoras e professores possam, também eles e elas, deparar-se com suas dificuldades de relacionamento social e aprender a superar conflitos relacionais, valorizando a vida em comum.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. C. B. **Ser uma lição permanente**: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. 2007. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na infância**. Teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In. Idem. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB)**. Vol.VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1ª edição original: 1905].

_____. Psicologia das massas e análise do eu. In. Idem. **ESB**. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1ª edição original: 1921].

_____. O mal-estar na civilização. In. Idem. **ESB**. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1ª edição original: 1930].

_____. Explicações, aplicações e orientações (Conferência XXXIV das “Novas conferências introdutórias sobre psicanálise”). . In. Idem. **ESB**. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1ª edição original: 1933].

_____. Análise terminável e interminável. . In. Idem. **ESB**. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1ª edição original: 1937].

KOHLBERG, L. Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In: LICKONA, T. (Ed.). **Moral Development and Behavior – Theory, Research, and Social Issues**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, pp.31-53.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da Psicanálise**. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética – dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Vergonha – a ferida moral**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMANN, J, **Grandes pensadores em educação – o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PIAGET, J. **Práticas morais**. Uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo, SP: Moderna, 2004.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1977.

_____. **L'Éducation morale à l'école – De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale**. (Édition de Constantin Xypas). Paris: Anthropos, 1997.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo, SP: Ática, 1998a.

_____. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998b.

SILVA, L. V. L. **Torcedores e torcidas**. Um estudo sociológico do futebol. João Pessoa: Sal da Terra, 2007.

SILVA, M. C. P. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

TOGNETTA, L R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática** – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2008a.

_____. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008b.