

ESCOLA E VIOLÊNCIA: UMA DÚZIA DE PONTOS PARA PRONTO SOCORRO¹

Claudia Rosa Riolfi²

RESUMO: Neste artigo, toma-se como objeto de reflexão comportamentos escolares violentos ou impróprios e busca-se, a partir de referenciais psicanalíticos, compreender sua origem no interior da própria relação pedagógica. Na análise, identifica-se a dificuldade de a escola e o professor compreenderem a motivação juvenil e necessidade que o jovem tem de um referencial — o Pai — que lhe permita reposicionar-se no jogo escolar. Nesse sentido, tanto os comportamentos supostamente “bonzinhos” como os de indignação antes promovem do que inibem atitudes agressivas do aluno. Argumentando que a questão amorosa não é constitutiva do processo pedagógico, conclui-se que o professor deve assumir, na relação professor-aluno uma postura mais determinada e afirmativa, fazendo valer sua autoridade.

A barbárie, esse estranho modo contemporâneo de laço social³

“**B**ARBÁRIE. Este é o adjetivo mais adequado para dimensionar a violência em Campinas este ano”. É desta forma crua e aguda que um caderno especial sobre violência, publicado em 23 de maio de 1999 no jornal *Correio Popular*, é aberto.

1. Versão de texto escrito para apresentação oral destinada a profissionais de educação na cidade de São José dos Campos, no *Palavra — Espaço para Discussão de Assuntos Educacionais*, em 12/08/1998.
2. Psicanalista, Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora substituta na Universidade Federal de São Carlos.
3. Seguindo o ensinamento Lacan, uso a expressão “laço social” como sinônima de “discurso”. Para melhor desenvolvimento sobre esta questão, cf., em especial, as transcrições dos seminários de 1964 e de 1969-70.

Talvez esta frase tenha chamado tanto minha atenção — logo a minha, que não sou exatamente uma leitora muito atenta da produção midiática — porque esclareceu, por retroação, uma lição proferida pelo psicanalista francês C. Melman, que, desde uma noite gelada em Paris, ecoava, sem resposta, em minha reflexões. Em 09/01/1997, ele disse: “ou o século XXI será lacaniano, ou não será, sucumbido pela barbárie.” E explicava: “estou chamando de barbárie o tipo de organização social que se mantém, não por um poder simbólico, mas por algo real, que está fora do discurso.”

Convocada em minha resistência pelo que pensava ser o tom pretensioso daquela fala, já que, aparentemente, dava à psicanálise um estatuto de ter as soluções e, protegida pela ilusão de que, lá em Paris, a questão da violência e da marginalidade pouco me afetava, abster-me de maiores reflexões sobre a questão. Não por muito tempo, pois, coincidentemente (?), foi justamente sobre este assunto que recebi o primeiro convite para falar quando retornei ao Brasil.

O fato é que, de lá para cá, a questão da violência saiu dos gabinetes e consultórios e tornou-se um assunto de domínio público: assassinato, seqüestro, roubo, assalto, estupro, tortura, maus tratos, abuso, corrupção, pedofilia, são assuntos tratados no interior das famílias, a qualquer hora do dia. Sabemos hoje que, da violência, sequer a infância está protegida e, muito menos, a escola. Exemplo disso é o fato de haver, algumas páginas depois, naquele mesmo jornal, um apontamento sobre o fato da violência na escola ser a principal preocupação dos pais no momento.

Sem dúvida, é muito interessante, para não dizer sintomático, que a habitual denúncia que a mídia faz sobre a preocupação da população com a má qualidade de ensino seja abertamente substituída pela questão da violência na escola, colocando em cena, através deste deslocamento, outros elementos além da discussão gasta sobre a pretensa má qualidade/formação dos professores, que, supostamente, não saberiam o que devem saber. Com o foco alterado para a questão da violência, também esta questão do saber do professor fica alterada, pois, desta vez, ao contrário do que se diz, o professor sabe: não é preciso nenhum professor ler os jornais para saber que, no interior da escola, a questão da violência passou para o primeiro plano, e isto nas suas mais variadas manifestações.

É compartilhando deste saber do professor que o presente ensaio tem, portanto, o objetivo de recortar, em primeiro lugar, de minha prática como professora de línguas e, também, de minha escuta na clínica psicanalítica, ambas iluminadas pelo meu estudo teórico sobre a psicanálise, elementos que permitam melhor dimensionar a questão da violência na escola, de forma a apontar alguns direcionamentos que poderiam vir a proporcionar para os interessados, alguma saída em direção a um outro tipo de laço social⁴.

O adolescente, este bicho estranho

Em minha escuta do discurso que se pode ler do que é proferido tanto por pais quanto por professores de adolescentes, o que se sobressai é um sentimento de estra-

4. Para estudo mais detalhado sobre a relação entre o tipo de discurso que sustenta os diversos modos de prática pedagógica e os resultados obtidos no processo educacional, cf. Riolfi, 1999.

nheza do adulto em relação à próxima geração: “como pode ele fazer isso?; “não entendo porque faz assim”; “antes ele era tão diferente”; “no meu tempo o jovem não era assim”. Vale dizer: o adulto está perdido em relação ao que pensa que deveria ser sua função no processo formativo do jovem já que, em suma, não reconhece na insolência da *moçada* a imagem que tinha de si quando ele próprio era daquela idade.

Qualquer passada rápida pelos meios de comunicação de massa pode exemplificar este ponto que estou levantando sobre a posição vacilante da geração mais velha, que exhibe, invariavelmente, uma certa *cara de besta* causada pela surpresa de seus filhos, a respeito de quem se diz terem sido criados como príncipe ou princesa, passarem a exibir certos comportamentos que os assustados pais não esperariam sequer de um sapo. O bordão, repetido por estes pais de novela, é que o que o(a) fulaninho(a) está fazendo é *muito estranho*.

Entre as diversas lições que a psicanálise nos ensina, consta aquela que Freud escreveu em texto de 1919, intitulado justamente *O Estranho*: a de que as coisas que rotulamos de estranhas, ao contrário do que se poderia pensar no senso comum, não são rotuladas desta maneira por se tratarem do desconhecido, do externo. De acordo com o autor, achar algo estranho remete ao que é conhecido, velho e, há muito, familiar, e que não queremos ou podemos reconhecer. É neste sentido que a psicanálise afirma que os adolescentes, tão rapidamente rotulados de estranhos, são a caricatura do nosso tempo, no sentido de que o que fazem com suas diversas pequenas ou grandes transgressões é colocar em uma positividade, em uma visibilidade, aquilo que escutam no não-dito do discurso da geração precedente.

Esta afirmação, entretanto, não é feita no sentido de isentar o jovem de sua responsabilidade social, muito menos de colocar toda a culpa da questão do lado da família ou no da escola, mas de demonstrar que qualquer estudo que se queira conseqüente em relação à questão da inserção problemática do jovem na cultura deve, no mínimo, pensar a questão do jovem articulada justamente com esta cultura da qual ele trata de escapar. Melhor dizendo: é importante reconhecer que o movimento que ele faz ao inscrever-se na marginalidade é previsto na transmissão mesma da cultura.

Foi neste sentido que escolhi a conjunção “e” para coordenar os dois termos que compõem a primeira parte do título deste trabalho “violência e escola”, ao invés de “violência na escola”. Violência e escola são como duas faces de uma mesma moeda, no sentido de que a maneira como uma coisa está estruturada só pode se sustentar na maneira como a outra está estruturada e vice-versa.

A adolescência, esta Bela Adormecida

Antes de prosseguir sobre a relação entre escola e violência, julgo importante frisar que um certo afastamento do adolescente, tanto do mundo dos adultos quanto das crianças, está presente há muito tempo na cultura. Selecionei os contos de fadas como um dos lugares privilegiados para pensar esta questão. Isto porque são mitos destinados a portar um saber social, que, por vir disfarçado, não desperta resistência a exemplo do que faz o ensino escolar.

Vou dar de exemplo o conto da *Bela Adormecida*, conhecido desde a baixa idade média e protagonizado por adolescentes. Todo mundo conhece a história: um Rei e uma Rainha têm uma filha bonita e a prometem em casamento para um príncipe, um rapaz do mesmo nível social. Uma bruxa rancorosa lança sobre a moça uma maldição para que ela morra assim que chegue à adolescência. Fadas prestimosas tomam o lugar da família e escondem da jovem sua identidade, em uma tentativa de driblar a maldição.

Entretanto, Aurora, a bela e dócil princesinha, tão logo sofre os efeitos da puberdade, passa a opor-se à família a interessar-se pelos homens e, pior, por um mero caçador, que na verdade é o príncipe, mas ninguém sabe disso. A situação, como a de todo adolescente, torna-se impossível: ela é surda aos bons conselhos, briga, deprime-se, tranca-se no quarto. Os adultos não sabem mais o que fazer, incluindo o pai do príncipe, que deve dar contas de por que o filho resolveu casar-se com uma simples camponesa. Os adultos não reconhecem os filhos que criaram. As fadas, nem com mágica, conseguem tirar Aurora da depressão. O que acontece? Ela é colocada para dormir por cem anos, até que acorde mais sensata e seja aproveitável para um destino de casamento e de maternidade.

Penso que é legítimo realizar uma leitura da metáfora do sono de cem anos em termos de algo que esconde e revela justamente a necessidade que o adolescente tem de uma certa hibernação entre o despertar de sua sexualidade infantil, que, desde sua entrada no primário, estava mais ou menos recalçada, e a assunção final de seu destino de adulto, que implica dar contas da própria sexualidade de maneira responsável e conseqüente e, por este ato, poder ocupar seu lugar social de forma criativa e inventiva, ou seja: bem acordado.

O aluno, esse estranho zumbi

Infelizmente, não há fórmula mágica para colocar os alunos para dormir assim que saiam do primário e muito menos outra para acordá-los mais sensatos assim que tenham nascido os quatro dentes do siso. Nós, os professores, temos que nos virar com eles em sala de aula e sequer sabemos muito bem se estão acordados ou dormindo quando estão sentados em suas carteiras. Alguns autores são muito incisivos em relação a esta questão, afirmando que “não há nenhuma chance de as crianças ficarem escutando professores que elas, ou os pais delas, consideram como socialmente fracassados”. (CALLIGARIS, 1997: 196)

Entretanto, ao contrário do que gostaríamos de acreditar, o desprestígio social do professor não é de hoje, nem data dos salários baixos praticados após a popularização escolar na década de setenta. Por exemplo, um autor de língua alemã, nascido em Schwabendorf, na Áustria em 1894, chamado Joseph Roth, já denuncia a situação de desprestígio do livro *O Romance de um pobre professor*. Vejamos a fala que a esposa do personagem principal dirige a ele após o professor ter citado uma frase da Bíblia que incita à obediência à Lei Divina:

O homem deve ajudar-se, para que Deus o ajude! Isto também está escrito, Mendel, mas tu nunca te lembras senão das citações cômodas. Milhares de frases estão escritas, mas tua

memória só retém as inúteis. Como ensinas as crianças, ficaste ingênuo como elas. Dá-lhes o pouco de inteligência que tens e elas deixam-te em troca toda a sua estupidez. Não passas de um professor de meninos, Mendel, um pobre professor de meninos!. (ROTH, 1950: 42)

Infeliz troca esta: dar inteligência para recolher de volta a estupidez. Mais infeliz ainda quando percebe-se que é o risco que corre qualquer professor que caia na cilada de um certo discurso comum em seus cursos de formação: a recomendação de que a relação professor-aluno deve ser simétrica. Dentro da simetria, da igualdade idílica entre professor e alunos, a única troca possível é justamente essa que é denunciada pela esposa do professor.

Em se tratando de quem ensina e de quem aprende, uma falsa igualdade só pode levar para o estancamento, para a mesmice, para o tédio, não importando o número de invenções metodológicas ou outras macaquices que o professor esteja disposto a adotar para chamar a atenção dos alunos. Isto porque, longe de algumas raras exceções, as inovações metodológicas não são fruto de um percurso de trabalho de cada professor, mas sim, adoção do pensar de um outro, ou seja, são cópias. Neste sentido, mesmo atrás da aparência de novidade, não escapam do perfil que é descrito na construção do personagem de Roth, um homem achincalhado por sua própria mulher.

Há muitos anos atrás, vivia na cidadezinha russa de Zuchnow um homem chamado Mendel Singer, indivíduo piedoso e muito temente a Deus, ou seja, um judeu como tantos outros. Desempenhava na vida o modesto papel de professor de meninos, ensinando a Bíblia às crianças reunidas em sua casa a qual não ia além de uma grande cozinha. O seu modo de ensinar jamais se distinguiu por qualquer inovação mais ou menos apreciável. Milhares de professores, antes dele, viveram e ensinaram de maneira idêntica. (ROTH, op.cit: 7).

O duro é que fica-se sempre desconfiado se a frase que termina a citação acima não pode ser aplicada a qualquer um de nós. De fato, “milhares de professores, antes dele, viveram e ensinaram de maneira idêntica” é um mote. E, hoje em dia, o pior de tudo é que esta qualidade de ser *idêntico* não está para o modo de ensinar, mas sim para o traço de sentir-se sempre obrigado a ensinar de acordo com a nova proposta do Governo e, paralelamente, sentir-se culpado por não estar fazendo isto muito bem. O idêntico está para fazer de má vontade uma proposta que não é sua, mas do outro.

E o aluno, que vê por quatro horas desfilarem professores em sua frente, sem perceber grandes diferenças entre eles, mesmo com os olhos abertos, dorme, ou, o que é pior, encena para os outros um personagem de história de terror.

O professor, com as calças na mão

O problema principal da adoção da proposta metodológica de terceiros é que, como nunca se consegue levar adiante por muito tempo a encenação de uma farsa — a de viver a palavra do outro como se ela fosse sua —, o que acaba acontecendo com o professor que cai neste engodo é ficar numa posição que pode melhor ser descrita através da expressão *estar com as calças na mão*.

O fato é que ninguém está muito bem sabendo o que fazer e todos tem vergonha de confessar isso, o que coloca o professor em uma posição de solidão improdutiva e rancorosa, que o empurra para uma situação de rivalidade quase mal disfarçada em relação a seus alunos. Neste quadro de rivalidade, os alunos deixam de ser percebidos

como seres imaturos que pedem, através de seus sintomas, que lhes sejam colocados limites e passam a ser percebidos como o inimigo, como *um suplício*. As saídas que o professor costuma dar a este impasse são muitas, mas entre elas as mais improdutivas são justamente as mais comuns.

Destaco duas: tratar o desinteresse e a indisciplina do aluno através dos berros e do tratamento grosseiro, excesso que além de não surtir resultado algum, costuma culminar em sintomas graves do lado do professor; e tentar a via da reparação, que justamente por ser o avesso da outra, dá exatamente no mesmo resultado. Trata-se do caso da professora que, por não poder admitir a vontade *de enforçar* uns quatro ou cinco da classe, recalca fortemente este impulso e o transforma no seu contrário, forçando-se a ser extremamente simpática e boazinha, esquecendo a assimetria que é condição para sustentar um ensino.

Retomar o conto da *Bela Adormecida* e sua metáfora do sono de cem anos, entretanto, talvez, possa nos dar algumas outras indicações aproveitáveis não só para o lado do adolescente, mas também para o lado do professor, já que, no enredo, quando acontece a desgraça da moça ser posta para dormir, as fadas imediatamente adormecem todo o reino, para que ninguém passe por dissabores e enfrente aquele tempo de sono profundo juntos.

O que estou querendo insinuar com a lembrança deste ponto específico da história é que talvez esse momento de impasse em relação à prática pedagógica seja uma bela hora do professor fazer-se de bicho da seda e, uma vez construído um casulo com algumas leituras ou reflexões, fechar para balanço. Talvez seja o momento de ficar um pouco surdo para as mil e uma demandas da comunidade, do Governo, dos colegas e se dar um tempo para sair do casulo transformado em bela borboleta. Isso porque uma observação da prática da professora e de seu discurso sobre esta prática nos mostra que, influenciadas pelo que as professoras pensam sobre o que se espera delas, ou seja, pela figura que lhe é apresentada como um ideal a ser atingido, os professores de modo geral constroem uma representação do que deveria ser sua prática, que é, no mínimo, onipotente.

O professor pensa que tem a obrigação de dar conta de tudo, de resolver coisas em relação ao aluno que não têm nada a ver com o ato de ensiná-lo, e como tal pretensão é impossível, o que acaba sobrando na fala do professor é o gosto amargo de uma impotência que nem *viagra*, nem calcinha vermelha, nem a mais nova invenção metodológica da pedagogia moderna, resolvem. Em relação a este amargor, os meninos, por sua vez, não se deixam enganar: pelo menos aqui no sudeste, a palavra mais comum a ser usada em relação à professora é que ela é *laranja*. O pior é que, normalmente, a professora se sente pior do que esta fruta, já que de *laranja* pelo menos se poderia ainda extrair um pouco mais de caldo. A professora, ao contrário, paralisada pela compulsão de uma prática ideal e sem falhas, está se sentindo mais para o lado de representar-se como um *bagaço*.

A escola, esta bagaceira

De fato, o que se vê nas escolas é muita agitação e pouco resultado de trabalho. O professor despende tanta energia em correr atrás das novas propostas pedagógicas,

que parecem mudar a cada cinco minutos, bem como em dar contas de digerir leis sobre as quais absolutamente não foi consultado, que também ele, ao exemplo do jovem, não sabe mais qual é seu papel: ensinar o jovem, que justamente por estar no momento da vida cuja tarefa principal é separar-se de seus pais, no sentido de poder construir sua vida, precisa do auxílio de um adulto sólido, às vezes no papel do pai severo que ele perdeu (ou nunca teve).

Em um texto muito curto, escrito em 1910 para criticar um diretor de escola que tentava eximir-se da responsabilidade pelo suicídio de alguns de seus alunos, Freud é preciso com relação a este ponto, afirmando sobre a escola que:

Ela deve lhes dar (a seus alunos) o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso, e a muitos respeitos deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pela vida do mundo exterior. Esta não é a ocasião oportuna para uma crítica às escolas secundárias em sua forma presente; mas talvez eu possa acentuar um simples ponto. *A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis.*

Parece que, atropelados pelas cobranças de que fôssemos ideais assim como nossos alunos, acabamos negando-lhes o direito de, às vezes, ser um pouco desagradáveis, que afinal de contas faz parte do trabalho que precisam fazer em direção à vida adulta. Este é *um* lado da questão. O outro lado é que este direito que os alunos têm de ser *pentelhos* de vez em quando, de dizer e fazer coisas que, para o professor, são desagradáveis, não pode ser confundido de modo algum com a permissividade, com ausência de regras. O professor tem, não só o direito, mas o dever de ser desagradável ao jovem, deixando bem claro, através de enunciados firmes e compreensíveis, quais são as regras do pedaço. Em suma, tem o dever de encarnar um Pai.

É bom deixar claro, ao chegarmos neste ponto, que ao trazer a personagem *pai*, não estou apelando, de maneira alguma, para o genitor dos alunos. Trata-se apenas de uma maneira de nomear uma instância — quer tenha existência concreta na certidão de nascimento e na vida da criança ou não — que, ao colocar um limite na mãe da criança, remete este par para as regras da cultura na qual estão todos imersos. Uso a palavra *pai* para nomear justamente a força que, ao barrar os gostos e as vontades, lança o sujeito para dentro do discurso, organizado simbolicamente, e não pelo meio da violência crua. *Pai* é aquele que, independente de seu sexo biológico, encarna para um sujeito a necessidade de tomar lugar no sistema cultural e para lá o empurra por meio de uma boa *porrada*.

Da porrada como estratégia pedagógica

Há na nossa cultura uma fábula muito bonita sobre o que é uma adolescência bem sucedida e que serve para ilustrar a questão do que é enfrentar de maneira eficaz os aspectos desagradáveis e inevitáveis da adolescência. Estou falando do desenho animado **O Rei Leão**, da Disney — grande sucesso entre as crianças e os adultos desde o seu lançamento, em 1995.

Brevemente, a história é a seguinte: após uma infância feliz, vivida lado a lado com seu pai, um adulto cômico de seu lugar na comunidade e que exerce com sucesso sua função de Pai, o jovem leão é separado, contra sua vontade, da família. Para sobreviver àquele grande infortúnio, junta-se com uma turma de outros jovens, mais interessados em curtir a vida do que em fazer valer sua saída da infância. Nesta turma, entrega-se aos prazeres de uma vida irresponsável, o avesso daquilo que seu pai lhe ensinara. É durante este período que os adultos, caso houvessem testemunhado o comportamento do jovem leão, teriam julgado aquilo tudo *muito estranho*. Relembro, só para dar um exemplo: é mesmo de estranhar a escolha alimentar do leão adolescente, copiada dos amigos: lesmas, caramujos, animais viscosos e nojentos em geral.

O ponto que me interessa especificamente nesta fábula é que a saída deste período irresponsável se dá por uma ação decidida do adulto, pois naquele estado de *bobão*, o jovem leão sequer conseguia tirar conseqüências do amor. Efetivamente, o leão apaixonou-se por sua ex-companheira de infância, desde sempre prometida como sua noiva, reencontrada meio por acidente, no meio da selva, mas, já que não estava disposto a arcar com suas responsabilidades, não entabula qualquer relacionamento com ela que vá além de ir passear lá no matinho.

Esse estado de suspensão se dissolve, pela ação *incisiva* de alguém que encarna o papel do sábio, portador de um saber construído e transmitido através das gerações: o velho macaco, que assumidamente mais velho cumpre seu papel sem vacilação: dá uma boa porrada com um pedaço de pau na cabeça do *babaquinha* e, por este meio, segundo fala o personagem “lhe põe algumas idéias na cabeça”. É esta irrupção forçada do real — que dentro da sala de aula obviamente não precisa nem deve ser levada a cabo com tamanha literalidade — que faz com que este re-insira-se na comunidade, forme família e cumpra seu papel de bom Rei, desde há muito previsto na cadeia das gerações.

É pena que o professor tenha pena de dar a porrada certa na cabeça do *babaquinha*. Aquela que exigiria dele segurança e serenidade; que se constituiria como uma lei segura que permitiria ao jovem a encontrar seu lugar no mundo e no mercado de trabalho rapidamente; que mostraria ao aluno que está ali para aprender os valores acumulados durante séculos; que o obrigaria a encontrar maneiras de tratar de suas questões mediadas pelo discurso e não atuadas na violência contra o semelhante e contra si próprio.

Do jeito que estão as coisas, o aluno trata o professor como se ele fosse uma vaca leiteira. É nesse seu comportamento de tratar o professor como se trata uma vaca leiteira, de quem se tira tudo sem ter que dar nada além da comida, por incrível que pareça, em um paradoxo, o jovem, na verdade, pede por um Pai. Como este Pai não vem, o que ele faz é aumentar cada vez mais as provocações, em uma escalada de violência irresponsável, para ver se consegue acordar alguém que, por estar paralisado na tentativa de alcançar um ideal onipotente, mais parece que está morto.

O que estou dizendo é que muitas das provocações dos alunos não são mais do que uma demanda inconsciente de que alguém lhes coloque limites, de que lhes dê uma direção na vida, que no mundo moderno, o da crise e o do desemprego, parece tão incerta. É pena que os professores tenham sido ensinados que ser chamados de *autoritário* é uma coisa vergonhosa e, por abrirem mão do alegado autoritarismo, abriram mão também da sua função de adultos.

O jovem, na verdade, pede por um Pai e o que encontra na escola é alguém que foi ensinado a fazer o papel de segunda mãe: a *laranja*, aquela em relação à qual pode-se fazer tudo — eventualmente subir em sua cabeça, dirigir gracejos e obscenidades, desqualificar. Só que mãe ele já tem demais. Além da própria, tem a Xuxa, que — ao contrário da professora, que manda o jovem ficar quieto e ir sentar no seu lugar — grita uma injunção a um gozo sem limites. O que ela grita, para quem não assiste à rede Globo é: “Vamos liberar geral!”.

O grito da Xuxa é um convite para que, longe dos olhos do adulto, fora dos olhos do Pai, o adolescente dance sozinho. O único problema é que, ao aceitar este convite, ele inverte o sentido deste verbo, e efetivamente *dança*, ou seja, se torna descartável para esta sociedade mesma da qual, por se fazer de besta, de esquisito, ele se exclui.

Do mundo globalizado como um grande campo de concentração

Resumindo a questão, o jovem está se deixando exterminar feito um carneiro, e isso quando não tem participação ativa neste extermínio, por exemplo, através do consumo de drogas, da condução de veículos de maneira irresponsável, ou pelo fato de colocar-se deliberadamente fora da lei. O que podemos observar na nossa cultura ocidental é que o ideal do adolescente, aquele que ele busca construir durante esse tempo de passagem, deixa de ser o de ser um adulto honrado, o de um profissional de nome respeitado, para resumir-se em ser um corpo bonito, um objeto de cobiça pelas belas formas.

Essa passagem do ideal traz conseqüências muito visíveis. O jovem sabe que tal corpo escultural dura um tempo marcado e que não há creme milagroso, nem cirurgia plástica capaz de conservar a bela forma dos anos de puberdade. Esta bela forma se acaba e, com ela, entra a tragédia, acaba também o valor que o jovem dá a si próprio. Acabando os músculos de aço, acaba-se o lugar que o jovem julga ter no mundo. Como no fliperama, o luto pela forma física perdida é momento de *Game Over*, para recuperar a excelente metáfora desenvolvida por Mário e Diana Corso (ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE, 1997).

Um aspecto importante desenvolvido pelo casal Corso é pontuar que a operação própria da adolescência, isto é, a ação que caracteriza este período da vida é a agonia e morte dos pais reais enquanto suporte do ideal. O jovem busca figuras para se mirar em outros lugares que não a família. É aí que vemos ganhar importância desmedida os ideais apresentados pelos meios de comunicação de massa, é verdade, mas não é menos verdade que, mesmo assim, o jovem volta os olhos para o professor em busca do modelo de um adulto bem sucedido. Coisa que, muitas vezes, não encontra, acabando, nesta perda, por literalmente perder a si próprio, virando as costas para o jogo da vida.

A metáfora do jogo de xadrez, de novo

O que estou postulando é a necessidade de compreender a violência na escola sob um ponto de vista *relacional*, ou seja, perceber que é sempre uma troca, pois

organiza-se e virtualiza-se sempre envolvendo pelo menos três termos: o aluno, o professor e a cultura onde ambos estão inseridos. Uma boa metáfora, talvez um pouco gasta, já que foi usada por tanta gente, para dizer tanta coisa, é a do jogo de xadrez.

Vou retomá-la do primeiro dos lingüistas, Ferdinand de Saussure, que a construiu para explicar que, em uma língua, nenhuma palavra tem qualquer valor se não é colocada em relação a todas as outras. Cito a parte do texto na qual Saussure comenta o jogo de xadrez:

Tomemos um cavalo; será por si só um elemento do jogo? Certamente que não, pois, na sua materialidade pura, fora de sua casa e das outras condições do jogo, não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele. Suponhamos que, no decorrer de uma partida, essa peça venha a ser destruída ou extraviada: pode-se substituí-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer parecença com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor. Vê-se, pois, que nos sistemas semiológicos, como a língua, nos quais os elementos se mantêm reciprocamente em equilíbrio de acordo com regras determinadas, a noção de identidade se confunde com a de valor, e reciprocamente.

Eis porque, em definitivo, a noção de valor recobre as de unidade, de entidade concreta e de realidade. (SAUSSURE, 1915:128)

Destaco desta citação uma frase para poder dar-lhe seu devido peso. Um elemento do jogo “não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele”. Poderíamos trocar a palavra *elemento do jogo* por *aluno violento* e *jogador* por *professor* que teríamos o quadro exato da questão da violência e indisciplina nas escolas. Deste modo, a citação ficaria assim: “um aluno indisciplinado não representa nada para o professor e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele”.

Poderíamos sim fazer esta troca, só que, da maneira como está formulada, é mentirosa. É mentirosa porque o professor não é o jogador, ele não tem, como pensa em sua onipotência, o controle do jogo em sua mão. Ao contrário disso, a exemplo de seu aluno, é uma peça do jogo que é jogado no tabuleiro da cultura. O engraçado é que, lendo assim, logo nos damos conta que nesta embrulhada toda, ninguém é vilão, pois o *croupier* deste cassino é cego e se chama inconsciente. Ele é irredutível, o que equivale a dizer que no processo educacional, sempre vai haver um ponto de impossível.

Reconhecer o impossível parece ser o fundamental. Isto porque implica justamente abrir mão da onipotência que leva à impotência. Só é possível fazer algo para sair do lugar ao reconhecer que, nesse jogo da violência escolar, nós professores também somos jogados. Um exemplo bonito disso é o livro *La Gagne*, um romance escrito por um anônimo Bernard Lenteric. Nos interessa não por sua qualidade literária, mas porque conta a história de um jogador que conseguiu apostar e transformar a situação desagradável na qual estava imerso. Não jogou só, entretanto, pois contou com o auxílio de um avô que sabia das coisas. No momento em que o personagem sentia-se mais impotente, e julgava que sua situação era a de um impasse sem saída, lembrou de uma fala de seu avô e, com esta força, virou a mesa e a partida. Cito a fala do avô:

Benedito, eu imagino a vida como uma roda imensa, regulada, talvez, pela lei dos grandes nomes. E porque não? Por exemplo, pode ser que a noção de tempo que nós conhecemos não exista e oito horas de sono equivalem a um segundo de sofrimento. Imagine que, para cada um de nós, existe um lugar nesta roda, determinada desde sempre; imagine que este lugar seja a duração máxima ideal de uma existência humana, cento e quarenta anos. Imagine que nós somos projetados por algum croupier cego sobre esta praia, esta praia reservada só a nós. Mas por acaso nós vivemos cento e quarenta anos? Nós não vivemos mais do que seis meses, cinco anos, quarenta ou cem anos, nunca mais do que isso. Isso deixa um buraco, Benedito, um grande pedaço da vida que não servirá nunca para nada. Mas qual pedaço? Todo mistério está aí. E se nossa boa sorte estivesse nesse pedaço, como um boneco da sorte dentro de um bolo? Ou imagine que nós morramos neste dia mesmo no qual, enfim, nosso percurso sobre nossa praia privilegiada iria desembocar sobre nossa parte de felicidade? É como o homem que morre no último segundo de uma guerra, ou na véspera de um dia no qual se descobriria a vacina que o teria salvado. Isso prova o que, Benedito? Nada, senão o acaso. Mas também que a roda poderá novamente tornar a rodar no instante mesmo em que você acredita que ela está imóvel.⁵ (LENTERIC, 1984:399)

Há uma importante lição para ser tirada desta metáfora: se o professor tem alguma intenção de que o aluno mude, quem deve começar por mudar de posição é ele próprio, pois cada peça que se move de um lugar obriga que as outras se reorganizem. O problema do aluno violento e indisciplinado nunca pode ser tratado em termos individuais. A personalidade deste ou daquele aluno pouco importa, ele é uma peça dentro do nosso jogo.

Quero, então, retomar um trecho da citação de Saussure que utilizei para falar do jogo de xadrez: “Suponhamos que, no decorrer de uma partida, uma peça venha a ser destruída ou extraviada: pode-se substituí-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer aparência com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor.” O que quero dizer com isso? Expulsa-se um aluno violento e indisciplinado, pensando que o problema é algo da sua personalidade e logo outro e depois mais outro e ainda mais um tomam o mesmo lugar, pois a questão da indisciplina e da violência não é uma questão relacionada a *um* aluno, é uma questão relacionada ao fato de que haja lugar para esse tipo de comportamento dentro da escola.

Haver lugar para a violência na escola é ainda mais enigmático quando somos os primeiros a dizer que não gostaríamos que ela estivesse lá, que gostaríamos de jogar de outro modo. É mesmo surpreendente que, mesmo que no nível do discurso, pro-

5. Do francês no original: *Benedict, j' imagine la vie comme une roue immense, réglée peut-être par la loi des grands nombres. Et pourquoi pas? Par exemple. Ou bien le temps tel que nous le connaissons n'y existe pas et huit heures de sommeil équivalent à une seconde de souffrance. Imagine que, pour chacun de nous, une place existe sur cette roue, déterminée de tout éternité; imagine que cette place soit de la durée maximum idéale d'une existence humaine, cent quarante ans. Imagine-nous projetés, par la main de quelque croupier aveugle, sur cette place, cette plage à nous seuls réservée. Mais vivons-nous cent quarante ans? Nous ne vivons que six mois, cinq ans, quarante ou cent ans, jamais plus. Voilà qui laisse un trou, Benedict, un grand morceau de vie qui ne servira jamais à rien. Mais quel morceau? Tout le mystère est là. Et si notre chance était dans ce morceau-là, comme la fève dans un gâteau? Ou bien imagine que nous mourions le jour même où, enfin notre parcours sur notre plage privée allait enfin déboucher sur notre part de bonheur? C'est l'homme qui meurt à la dernière seconde d'une guerre, ou la veille du jour où on découvrira le vaccin qui l'aurait sauvé. Ça prouve quoi, Benedict? Rien. Sinon le hasard. Mais aussi que la roue pourra se remettre à tourner à l'instant même où tu la croiras définitivement immobile.* (P.399) A tradução é minha.

fessemos nossas melhores intenções, ainda assim, nós professores consentimos em diversas manifestações de violência que são realizadas contra nós, das mais explícitas às mais veladas, como por exemplo, uma certa vertente do discurso da academia que não faz mais do que dizer que o professor não sabe nada, sequer sabe ensinar.

Tal fato, entretanto, talvez torne-se menos estranho se lembrarmos que

A vida é um jogo um pouco mais radical

Para tratar da implicação do professor na violência na escola, vou me referir a três episódios do desenho animado JUMANGI, muito popular entre os adolescentes em 1998. Trata-se de uma história sobre dois irmãos, o menino de nove anos e a menina com cerca de treze, que divertem-se freqüentemente jogando *videogame*. A diferença deste jogo com os outros é que, após jogados os dados para iniciar a partida do *game*, este propõe aos jogadores um enigma que deve ser resolvido para que a partida seja encerrada. A semelhança com o “decifra-me ou devoro-te” que a esfinge lançava aos gregos bem antes de Cristo não me parece nem um pouco acidental.

Mais uma diferença entre este e outros jogos, nos quais aparentemente se joga de fora, é que após receberem o enigma, os meninos são, a cada vez, transportados para dentro do jogo, para o país JUMANGI, onde devem viver as aventuras das quais não têm conhecimento prévio e, durante elas, decifrar o enigma. É o ato de decifrar este enigma que os tira de lá e os leva de volta para a segurança do quarto. O jogo é radical, pois se eles não conseguem arranjar uma significação para a frase recebida antes de iniciar a partida, ficam presos lá dentro do *game* para sempre, isso se conseguirem sobreviver aos perigos concretos que se sucedem enquanto os meninos tentam decifrar a frase que lhes foi ofertada como um destino, um roteiro de jogo. Ou seja, trata-se de um enigma que, se não resolvido, coloca o sujeito em perigo mortal.

O curioso é que nos três episódios a que assisti, sempre surgiu a mesma complicação: o garoto, que supostamente está lutando com os inimigos para sair daquele lugar desagradável, lá pelas tantas identifica-se a ele e, *sem se dar conta*, passa a jogar do seu lado, sabotando-se a si mesmo. Seria muito engraçado, se não fosse a denúncia perfeita da tendência que todos temos quando a vida nos lança problemas que, de tão enigmáticos, parecem insolúveis.

E os problemas são sempre insolúveis enquanto não conseguimos ver que parte é que tomamos na sua tessitura, qual o espaço vazio que ocupamos neste jogo e para que direção devemos nos mover para obrigar que as outras peças saiam do lugar. Mais ainda, devemos entender quais problemas são dignos de que nos alarmemos e quais devem ser manejados com frieza e serenidade, dado que são inevitáveis, são previstos na ordem mesma da cultura.

Há um artigo muito interessante do psicanalista Contardo Calligaris, *Sociedade e indivíduo*, escrito em 1997, a propósito de inúmeros atentados terroristas dos quais a Europa foi alvo, no qual desenvolve a idéia de que “o ódio da nossa herança faz parte do que nossa herança nos transmite.” (CALLIGARIS, 1997:186).

O autor sustenta sua afirmação ao pontuar que vivemos todos um paradoxo, dado que nossa cultura parece fundada sobre uma dupla mensagem: ao mesmo tempo que,

como qualquer cultura, transmite ao sujeito o imperativo de se virar com ela, inserindo-se da melhor maneira, inclusive da maneira mais produtiva possível, transmite também a ordem “seja livre”, que implica obviamente que o sujeito seja livre em relação à própria cultura. Tal paradoxo, é bom pontuar, não é vivido apenas por aqueles que reconhecemos como ainda sendo adolescentes.

Calligaris postula que o sujeito é um *efeito* da cultura que o produz, inclusive no ódio que necessariamente tem para com ela. Tal ódio aparece privilegiadamente nas dificuldades que surgem nas relações entre os *coroas* e a *moçada* que se reproduzem a cada geração. Com o passar do tempo e o suceder-se das gerações, o que muda é basicamente o elenco de gozos que cada geração de jovens vai eleger como sendo, ao mesmo tempo, a marca da sua diferença com a geração precedente e a semelhança entre os membros de cada geração. A história de Romeu e Julieta, dois adolescentes bastante jovens, escrita por Shakespeare há tantos séculos só faz mostrar que, desde que o mundo é mundo, o que o jovem faz, por essência, é opor-se às regras da geração precedente. Julieta, caso não houvesse se suicidado, bem poderia ser mais uma das jovens mães solteiras menor de quinze anos que tanto nos preocupam hoje em dia.

Este processo de oposição por parte dos jovens, dentro de um certo limite, é de certa maneira saudável e esperado. No artigo de Calligaris que acabei de citar, ele afirma: “O que nós esperamos de um adolescente é que ele se separe dos pais, esperamos que ele recuse a herança que lhe estamos dando, pois faz parte desta herança a ordem de se afirmar como indivíduo. Esta dupla mensagem se repete a cada dia” (CALLIGARIS, 1997:189). Ou seja, o problema não é que o jovem se oponha, isso é até muito saudável. Pior seria se não se opusesse, insistindo em guardar uma imagem idealizada e absolutamente falsa do filho bonzinho da infância. O problema não é que o jovem se oponha, mas como é que o faz, já que há maneiras e maneiras de atormentar a geração mais velha.

Para qualquer uma delas, entretanto, vale um conselho que ouvi pela boca de um outro, que traduziu a língua de sinais usada por uma personagem surda numa das muitas novelas das sete na Globo e que, talvez, devesse ser escutado por todos nós, que supostamente escutamos. Ela disse: “Não há espetáculo sem platéia”. Isso faz pensar que, se dentro das nossas classes quotidianamente há show, isto denuncia um pouco o lugar que ocupamos face aos jovens: não só o lugar de adulto que o forma, mas também o lugar de um olhar fascinado pelas cenas que os jovens montam.

Um olhar fascinado e seu efeito paralisante

Qual a razão do fascínio que o comportamento bizarro e/ou violento dos jovens exerce sobre nós? Penso já ter tratado deste tópico no início do texto: o que os jovens encenam é justamente o lado da cultura que os adultos não podem reconhecer, que são obrigados a disfarçar. O mesmo adulto que se escandaliza com o baseado do garoto muitas vezes é aquele que toma calmantes para dormir, ou uma dose de whisky antes do jantar. Não é porque os calmantes e o álcool são permitidos por lei que deixam de ser toxicomania e, como tal, criam dependência.

Se os adultos pudessem reconhecer isso, talvez alguns jovens não precisassem fumar o baseado que fumam só pra contrariar. Talvez se reconhecêssemos o quanto é

absurda nossa pretensão à onipotência, os jovens não precisassem criar uma série de sintomas, que nada mais são do que a denúncia de que essa situação não pode se manter, de que assim não dá, de que tal auto-suficiência dos adultos não passa de um delírio socialmente aceito como normal.

Em artigo que comenta o problema da toxicomania e da marginalidade entre os adolescentes, Marta Conte (ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE, 1997) aponta com clareza: “ao contrário do que se pensa, a conduta do delinqüente espera e anseia a reação da lei. Espera, portanto, que a lei funcione onde a função paterna esteve fragilizada.” (p.253). Cabe a quem assumir esse papel de pai rigoroso que ajude ao aluno a recolocar-se dentro da norma e achar seu lugar na sociedade: ao professor. O problema, como já vimos, é que ele foi ensinado a se comportar como uma vaca leiteira, jorrando pelas tetas recursos pedagógicos que viessem a ser consumidos pelos entediáveis alunos, cada vez mais insaciáveis e desejosos de ampliar os limites do que se pode fazer dentro da escola.

Diga-se, de passagem, que vivemos em um país em que tudo convida o sujeito a se querer fazer exceção à lei, já que todo mundo vê que é raro o crime que não acaba na impunidade. O mesmo adulto que reclama não agüentar mais a indisciplina do jovem é o que se abaixa dentro do carro para falar ao celular bem nas fuças do guarda de trânsito ou troca a etiqueta de preço no mercado, como se um comportamento não tivesse a ver um com o outro. Acontece que o jovem não é cego: ele vê e repete esse tipo de comportamento, só que a sua maneira, que é justamente a maneira que, por nos prejudicar, nos choca. Há que reavaliar a questão do papel do professor na escola, tendo em vista que a escola não é uma ilha dentro da cultura; como os outros elementos, está ligada com tudo.

Do desejo e de seu papel na manutenção da vida

Dados todos estes pontos, qual é, então, o papel do professor? Poderíamos começar falando sobre qual não é. Para começar, seria bom poder admitir que ensinar não é vocação, nem dom, nem missão divina, nem trabalho para um super-herói, nem tarefa especificamente feminina, nem sacrifício em nome de uma causa maior. É uma *profissão*. Parece estúpido ter que afirmar uma obviedade como esta, mas, às vezes, é justamente o excesso de boas intenções por parte do mestre que o deixa paralisado.

Isso porque, se ele tem um excesso de boas intenções, sua tentação natural vai ser a de compreender seu aluno e, para compreender, vai gastar o tempo que deveria estar sendo utilizado para o ato pedagógico para *olhar* o aluno e suas gracinhas. O problema é que o aluno é bom nisso, em fazer as tais gracinhas, e tem sucesso em nos transformar em um olhar fascinado. Só que, deste lugar, o professor não consegue exercer o ato pedagógico. Para exercê-lo, deve estar em outro lugar além daquele que o aluno o espera e o convoca. O professor não tem que compreender nada, tem que provocar um movimento do sujeito em direção ao saber, e as duas coisas são muito diferentes uma da outra.

Uma certa pedagogia criou uma certa *teoria da carência*, a de que o aluno é carente de afeto, de estímulo, de atenção, ou mais disso e aquilo outro e ao professor foi atribuído um lugar de suplência, de tampão desta carência. Todos nós já vimos que

isto não dá certo. Ninguém consegue ensinar um aluno que está sobre sua cabeça ou correndo feito um louco pelo meio da sala. Aliás, talvez fosse mesmo mais necessário, antes de tudo, entender que ensinar alguém é mesmo impossível. Ninguém ensina a ninguém, cada um aprende por si próprio. Só que isto não quer dizer que alguém aprenda seja lá o que for sozinho.

Ninguém aprende nada sozinho e, para que se aprenda, o professor tem um papel fundamental: seu papel é transmitir um desejo que encontre desdobramentos num registro específico: o do saber, o de poder sustentar um trabalho que leve o sujeito a elaborar as suas questões, seja lá qual for a matéria curricular que estiver em jogo naquele momento.

Só desejamos se nos falta algo, se em nós podemos perceber algum buraco, uma carência. É fácil derivar desta afirmação que um professor que se coloca na posição de querer suprir uma carência do aluno está justamente acabando com qualquer possibilidade de que seu trabalho possa dar certo. Está cavando para si uma impotência e para o aluno a indisciplina ou sua face mais crua, a violência. Seu papel não é esse, seu papel é frear, de algum modo, o gozo desenfreado ao qual o jovem se entrega na falta de algo melhor a fazer, para que nele possa presentificar-se uma falta, um desconforto, uma curiosidade.

Mimamos demais nossos jovens. Com o desemprego e a noção de que é necessária uma longa preparação para assumir qualquer tipo de trabalho, adiamos sine die sua entrada no mundo do adulto, que é justamente o mundo do trabalho e das responsabilidades e esticamos demais o tempo de resolução de sua adolescência. Fazemos durar muito algo que, por sua natureza conflituosa, precisa ser encurtado. Não damos qualquer responsabilidade de trabalho ao jovem e depois o chamamos de irresponsável.

Pensamos que é ridículo e cafona ensinar a ele puericultura, trabalhos de marcenaria, bordado, corte e costura, rudimentos de eletricidade, culinária, e depois, quando na idade adulta, percebemos que ele não vai dar para um trabalho intelectual, ele acaba não dando para coisa nenhuma, pois naquilo que poderia ser muito bom e muito útil, ele nada aprendeu. E, pior de tudo, sequer nos damos conta de que, se na sociedade atual o jovem está sendo tratado como descartável e assassinado aos montes, já que, de acordo com nossa cruel lógica capitalista, não serve mesmo para coisa nenhuma, pois nada produz, nada gera.

Fica a interrogação sobre o fato dele nada ter aprendido por não ter querido ou por ninguém ter a ele ensinado. Fica ainda a interrogação sobre a fragilidade do desejo dos adultos que não consegue sequer sustentar a manutenção da vida da geração daqueles que são justamente fruto ou de sua vida sexual, ou de seu compromisso de trabalho. Acrescento ainda a interrogação — para que ela possa incomodar cada um de meus leitores — sobre quais seriam os motivos de que, para cada um de nós, é tão difícil suportar o ato de ensinar.

O ato de ensinar, esse osso duro de roer

Para tematizar, gostaria de partir de um pequeno texto que Freud escreveu em 1913 intitulado *Reflexões sobre a Psicologia do Escolar*. É um dos poucos textos, em sua obra

toda, que a questão da escola aparece. Ali o autor afirma que, na escola, embora as experiências com os colegas e com o pessoal administrativo sejam importantes, é ao professor que deve ser atribuído todo e qualquer sucesso do processo pedagógico e a ele é que devem ser rendidas homenagens por ocasião de comemoração.

Destaco o seguinte trecho deste texto no qual Freud, já famoso e mundialmente reconhecido, comenta um encontro recente que havia tido pelas ruas de Viena com um antigo professor dos tempos de seu curso ginásial:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos — porque não admitir outros tantos? — ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição ou forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

O trecho acima nos ensina muita coisa. Ensina, por exemplo, que não há telecurso ou educação à distância que substitua o contato entre aluno e professor para que alguma coisa do processo educacional possa acontecer, já que, ainda, o mestre funciona como um polarizador dos olhares do aluno ou como modelo a ser seguido ou como ridículo a ser apelidado, imitado, desenhado, caricaturado. É preciso reconhecer, entretanto, que ou de um lado ou do outro, para o bem ou para o mal, apesar das aparências, o aluno tem o professor na mira dos seus olhos impiedosos.

Outras das lições deste trecho é que, já que os alunos, pela ambivalência que é própria do ser humano, tanto estão dispostos a amar quanto a odiar o professor, e freqüentemente fazem as duas coisas ao mesmo tempo. Disso deriva-se que realizar um ato pedagógico eficiente não é, de forma alguma, sinônimo de ser amado pelo aluno. Aliás, a última coisa de que se trata ao nível dos objetivos pedagógicos e conseguir ser amado.

Ser amado por um aluno garante só e somente só ser convidado para paraninfo ou madrinha de turma no final do ano, o que, venhamos e convenhamos, é muito pouco em termos da vida futura de um jovem. Às vezes, acaba acontecendo que um aluno ame um professor, mas isso não é causa, é conseqüência de um trabalho bem feito. Não que um trabalho bem feito acabe sempre em amor. Às vezes, justamente porque ensinamos alguém, o que causamos neste alguém que foi ensinado contra sua vontade, é ódio.

Tampouco importa que um professor ame seu aluno. Ele não está aí para amar e compreender nada. Isso é reservado para seu parceiro sexual, sua família, seus amigos.

Se o professor pensa que é necessário amar sempre os alunos, ele se condena à culpa eterna, já que o amor indiscriminado a quem quer que seja é impossível. O professor deve fazer o seu trabalho, não disfarçar-se em irmã de caridade. Tanto melhor para ele, se é capaz de encontrar alunos que genuinamente lhe despertem afeição, e em cuja companhia alegre-se e divirta-se. Mas isso é uma benção, é tirar a sorte grande na loteria, não uma regra.

O que importa é apenas que, amando ou não, sendo amado ou não, o professor realize seu ato, o ato de ensinar. Estou tomando a palavra *ato* em duas acepções do dicionário Aurélio: a primeira, e a mais óbvia, relaciona-se com o que se está fazendo, com a ação, propriamente dita; a segunda, e talvez a mais importante, relaciona-se com um documento que é redigido segundo determinada fórmula e susceptível de produzir conseqüências jurídicas. Talvez faça diferença percebermos que uma aula sempre traz conseqüências, se não as que queremos, aquelas que não queremos e sequer imaginamos, o que é muito pior. Sabendo disso, talvez nos forçássemos mais a elaborar sobre o que é o ato pedagógico, e como nele está implicado o professor.

A última idéia que trago para fechar esse meu alinhavo, é a noção de *ato de fala*, tirado da elaboração de Austin, no interior da Lingüística, e que pode servir para ajudar a refletir melhor sobre o papel do professor.

Para que um ato de fala, qualquer que seja, preencha perfeitamente sua função, Austin distingue duas espécies de exigências, que se poderiam chamar "subjetivas" e "objetivas". As primeiras são constituídas por um conjunto de sentimentos, desejos, intenções. Assim, para prometer a um destinatário X que certo estado de coisas A será realizado, devo ter a intenção efetiva de realizar A. Para lhe ordenar A, é preciso que eu deseje que ele realize A; para ameaçá-lo, devo estar prestes a produzir efetivamente A etc. Essas condições, chamadas "de sinceridade", são necessárias para que se possa considerar o ato como sério. Mas não bastam. Certas condições objetivas são necessárias para que o ato possa simplesmente realizar-se; ele só pode, de fato, dar-se num tipo particular de situação, fora da qual é nulo e não-acontecido. Por mais que eu diga "Declaro a sessão aberta", não realizarei efetivamente o ato abrir a sessão se não tiver, institucionalmente, qualidade para fazê-lo. E, da mesma maneira, por mais que eu multiplique os imperativos, não darei de fato uma ordem se não tiver, em relação ao destinatário, numa situação hierárquica que permita ordenar. (DUCROT, 1972:56-7)

Vou tirar da citação acima apenas a seguinte pequena conseqüência: quando o professor se pergunta sobre o que deve fazer frente o problema da violência e o da indisciplina dos alunos — que são só nomes para manifestações diferentes da mesma coisa, ou seja, para uma tendência do jovem de colocar-se à margem da lei da cultura —, está no fundo se perguntando sobre *o que deve dizer* ao aluno quando o jovem, por seu ato de provocação, pede que o adulto responda alguma coisa.

Se a elaboração de Austin sobre os atos de fala significa alguma coisa, o importante não é não *o que* ele vai dizer, mas *de onde* vai dizer isto que deve ser o seu ato. Ou seja, a diferença toda está no fato do professor autorizar-se a portar uma diferença em relação aos jovens e a ocupar seu lugar na hierarquia, em suma, autorizar-se a mostrar quem é o *galo do terreiro*. Isso implica parar de cacarejar tanto, reclamando disso, reclamando daquilo, de fato, e apresentar aos alunos, um *osso duro de roer*, ao invés da papinha industrial que costuma ser o conteúdo dos livros didáticos.

Com os dentes ocupados em roer um conteúdo difícil, apresentado na forma de um enigma, talvez nossos alunos — enfim presos numa rede de discurso que, num só

golpe, os humaniza e, de certa maneira, os normatiza, ou seja, facilita que se mantenham vivos por mais tempo — não encontrassem tempo nem de morder os colegas nem de chupar a laranja.

Talvez, acossados por alguma questão que os convoca no estatuto de sujeito, e não no registro de um zumbi — que escorrega muito fácil para um comportamento próximo ao do animal —, se ocupassem em construir algo de útil para sua vida futura. Só que, para isso, o professor também teria que, sustentado pelo que pode ser vivido do registro do desejo, se armar com bons dentes, pois, uma saída da barbárie como modo contemporâneo de laço social que caminhasse pelo lado do trabalho e vigorasse pelo exercício pleno de sua autoridade, com certeza vai desagradar muita gente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, L.T. Mãe preta, tristeza branca. Processo de socialização e distância social no Brasil. In *Clínica do Social — Ensaios*. São Paulo: Escuta, 1997.
- ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. *Adolescência: entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- CALLIGARIS, C. *Hello Brasil: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta, 1992.
- Sociedade e indivíduo. In FLEIG, M. *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, 1997.
- COSTA, J. F. Sobre a geração A1-5: violência e narcisismo. In *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 2ª. Ed, 1986.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- FREUD, S (1910) *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio*. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, s.d.
- (1913) *Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar*. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, s.d.
- (1919) *O Estranho*. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, s.d.
- LACAN, J. (1969-70). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre XVII. L'envers de la psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil, 1991.
- (1969-70). *O Seminário. Livro 17. O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- (1972-73). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre XX. Encore*. Paris Éditions du Seuil, 1975.
- (1972-73). *O Seminário. Livro 20 Mais. Ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.
- LENERIC, B. *La gague*. Paris: Brodard et Taupin, 1984.
- RIOLFI, C.R. *O discurso que sustenta a prática pedagógica. Formação de professor de língua materna*. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP. Campinas, SP, 1999.
- ROTH, J. *O Romance de um pobre professor*. São Paulo: Clube do Livro, 1950.