

A projeção do ódio ao diferente na escola:
bullying numa leitura freudiana
*The projection of hatred for the different in school:
bullying in a freudian reading*

Monique Marques Longo*

Resumo

O termo *bullying* tem sido veiculado de forma recorrente nos diversos âmbitos sociais, exigindo uma leitura interdisciplinar do fenômeno que tem trazido consequências nefastas às escolas, estudantes e suas famílias. O artigo objetivou trazer uma leitura psicanalítica da temática, sobretudo a partir dos conceitos freudianos de projeção, identificação e narcisismo das pequenas diferenças expostos, em especial, nas obras publicadas por Freud em 1913 e 1921. Concluímos que o psicanalista trouxe-nos contribuições imprescindíveis para pensar o ódio e a violência em geral, e o *bullying* em específico, concebendo-o como mecanismo inconsciente de exclusão do Eu projetado num Outro, estrategicamente posto, no lugar do diferente.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência. Projeção. Identificação. Diferente.

Abstract

The term bullying has been recurrently used in different social spheres, requiring an interdisciplinary reading of the phenomenon which has had harmful consequences for schools, students and their families. The article aimed to bring a psychoanalytic reading of the theme, above all, from the Freudian concepts of projection, identification and narcissism of small differences exposed, above all, in the works issued by Freud in 1913 and 1921. We conclude that the psychoanalyst brought us essential contributions to thinking about hatred and violence in general, and bullying in particular, conceiving it as an unconscious mechanism of exclusion of the Self projected onto an Other, strategically positioned in the place of the different.

Keywords: *Bullying*. Violence. Projection. Identification. Different.

* Psicopedagoga. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Membro Associado em Formação do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro (CPRJ). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. moniqueuml@globo.com

1. Introdução

A violência tem sido objeto de reflexão em vários campos do saber e, afirma Herzog (2019, p. 273), está “expressa no preconceito que aparece nos mais diversos grupos sociais, dando legitimidade à intolerância que, por sua vez, vai ganhando cada vez mais espaço na atualidade”. Contextos diversos são atravessados pelo fenômeno da violência: no nível macrossocial – como ilustrado pelas guerras civis no Oriente Médio edificadas sob inclemências religiosas –, e no nível microssocial – evidenciada nos episódios de exclusão recorrentes no cotidiano de cada escola em específico.

Tais manifestações violentas abarcam uma gama de comportamentos na sociedade, o que dificulta, para Candau, Nascimento & Lucinda (1999), a definição do que venha a ser violência(s) e sua compreensão. Observamos junto às autoras que, se por um lado meios de comunicação identificam a violência com qualquer manifestação de agressão física/ou moral, qualificando-a como criminal, por outro lado, observamos abordagens tão abrangentes da violência que as fronteiras que distinguiriam uma situação de violência de outra que não a caracterizaria se diluem. Tal fato ratifica tanto a importância de se discutir epistemologicamente a definição do termo, como faz urgir um diálogo entre as várias áreas do saber no intuito de melhor formular estratégias para seu combate.

Nesse sentido, Jurandir Freire Costa em sua obra *Violência e psicanálise* (1986), traz a leitura freudiana para o exercício de compreender o agir violento. Salienta ser uma violência o ato que emprega intencionalmente a agressividade com fins destrutivos, ou seja, agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência (COSTA, 1986). A violência só será assim conceituada se observador, agressor e/ou vítima perceberem o desejo de machucar, a tendência de destruir o outro. A definição aponta-se nas intenções e motivações que levaram ao ato e, assim, são visualizadas por um ou mais dos atores implicados na ação, característica que também define o *bullying* dentro das escolas.

Apesar de serem recorrentes os episódios de agressão e exclusão dentro das instituições de ensino desde a sua origem, é somente após a década de 1980 que o termo *bullying* passa a ser utilizado para significar específicas situações agressivas. O termo criado por Dan Olweus (1986) passa a diferir esse tipo de violência ante as demais existentes, como por exemplo, as violências simbólicas já evidenciadas por Bourdieu & Passeron (1969), as violências na escola, da escola e à escola, propostas por Charlot (2002), ou mesmo as diferenciações

propostas por Debarbieux (2006) entre agressão, agressividade, incivildade e indisciplina. Pensar as recorrências do *bullying*, em específico, tornou-se pauta necessária a qualquer agente que de alguma forma se insere na escola.

Este se tornou o objetivo central do artigo aqui presente. Almejamos pensar o *bullying* numa perspectiva psicanalítica. Traremos a leitura freudiana, sobretudo os pressupostos direcionados por Freud especificamente à cultura e suas vicissitudes, para pensar essa faceta da violência que epistemologicamente surge na escola e que tem sido, na sua maioria, pensada apenas a partir dos estudos sociológico e/ou educacionais.

Objetivamos pensar o fenômeno da violência em geral, e do *bullying* em específico, a partir dos conceitos de projeção, identificação, Narcisismo das pequenas diferenças, e Ideal de Eu almejando compreender, pelo menos em parte, o sujeito que a pratica dentro das instituições de ensino. Para tal, me aportarei primariamente nos textos freudianos *Totem e tabu* (1913) e *Psicologia das massas e análise do eu* (1921) além das leituras contemporâneas propostas por Žižek (2009), Telles (2015) e Herzog (2019). Por fim, almejamos contribuir em parte com a clarificação do conceito, das causas do agir violento em nível individual e macrossocial e, sobretudo, trazer o arcabouço teórico construído por Freud ao debate educacional desafiado hoje por esta faceta da(s) violência(s) em meio escolar cujas consequências têm-se mostrado nefastas à escola, às crianças e suas famílias.

2. O *bullying*: características e consequências

Uma das facetas da violência social que atravessa a escola, desde sua constituição, é o que hoje conceituamos como *bullying*. Apesar de o fenômeno ser evidente no cotidiano das instituições educacionais desde sua existência, o termo surge na Noruega, na década de 1980, a partir das pesquisas conduzidas pelo professor Dan Olweus. O conceito tem origem no termo inglês *bully*, que pode ser traduzido ao português como “valentão”, e remete àquele que busca ameaçar, intimidar, ameaçar.

Olweus (1978) estudou aproximadamente 84 mil estudantes noruegueses, quatrocentos professores e mil pais de alunos visando relacionar os casos de depressão, repetência e evasão escolar com determinadas atitudes agressivas – físicas e verbais recorrentes – sofridas por determinados tipos de alunos. A partir de algumas evidências, o professor da Universidade da Noruega postulou determinadas características que este tipo de violência apresentava. Ressal-

tou as consequências físicas e emocionais produzidas pela prática do *bullying* não apenas para o cotidiano escolar, mas principalmente para as vítimas, os agressores que a praticavam e suas famílias.

As agressões podem ocorrer de diversas formas: por meio de ameaças, intimidações, humilhações ou maus-tratos. O objetivo final é causar dor e angústia na vítima que, nesse caso, pode sofrer danos permanentes em sua condição física e/ou afetiva. Tais desequilíbrios, ainda, podem influir no seu desempenho escolar, acadêmico, nas inter-relações familiares, com amigos, e consigo mesmo. Levantamento apresentado pela Instituição Britânica Diana Award (REVISTA VEJA, 2019) evidenciou ligação direta de casos de *bullying* com tentativas de suicídio e/ou homicídio. Segundo o estudo (2019), 1 em cada 5 adolescentes vítimas de *bullying* já pensaram e/ou tentaram tirar a própria vida.

Hoje podemos definir de forma mais clara o *bullying* como uma conduta agressiva, intencional, cujo objetivo reside em anular, cancelar, denegrir as vítimas utilizando-se de agressões físicas, verbais e ou virtuais. Diferente das atitudes pontuais – típicas de outras facetas da violência escolar – o *bullying* se caracteriza como recorrente, sempre num contexto em que vítima e agressor estão simetricamente desiguais nas relações interpessoais em que se inserem.

O agressor, geralmente, é reconhecido pelos pares como alguém cujo poder é simbolicamente superior, sujeito de personalidade do tipo agressivo. Tais traços se apresentam (VICENTIN, 2009) no sujeito que, incapaz de se utilizar do diálogo para mediar conflitos, adota a agressão como estratégia para alcançar e garantir que seus direitos e desejos sejam sempre saciados a despeito dos alheios.

As vítimas, na sua maioria, caracterizam-se por traços de personalidade passiva, submissa, incapazes de se defenderem. Também se mostram inábeis de assertivamente se utilizarem do diálogo para resolver conflitos, mas, segundo Del Prette & Del Prette (1996), esforçam-se por edificar os direitos do outro em detrimentos aos seus próprios. As vítimas, geralmente, são escolhidas pelo abusador por apresentarem características díspares da maioria do grupo e, por isso, mostram-se alvos perfeitos ao agressor que busca, a partir da sua subsunção, afirmar-se potente e superior.

Observa-se que a propensão é de que o *bullying* incida sobre aqueles que apresentam marcadores identitários não hegemônicos – sejam físicos, étnicos, religiosos ou culturais –, e que estejam em menor número em relação aos demais, uma vez que o agressor direciona-se àqueles incapazes de reportarem as agressões. A plateia – quem assiste aos episódios de violência torna-se – por

tanto, imprescindíveis atores constituintes dos episódios violentos. Para que as agressões se perpetuem é preciso que aqueles que assistem às cenas, deleguem e reafirmem simbolicamente o poder almejado pelo agressor. Plateia, agressor e vítimas constituem a tríade dos episódios de *bullying* na escola.

Ser frequentemente agredido e anulado produz consequências, muitas vezes irreparáveis ao estudante. Alguns passam a concordar vulneravelmente com as ofensas, o que impede uma reação defensiva e prolonga o silêncio em torno do ocorrido. Muitos abandonam a escola, já que o ambiente escolar apresenta-se como origem da ansiedade e do sofrimento do sujeito. Pesquisa (VICENTIN, 2009) ratifica ligação direta entre evasão escolar e *bullying*. Quase todas as vítimas adoecem física ou emocionalmente. Doenças psicossomáticas, enjoos, dores de cabeça, disfunções gastrointestinais são geradas pelos ataques de medo e ansiedade que o fenômeno acarreta no sujeito que dele sofre.

Pesquisas corroboram que algumas vítimas ainda se identificam com o agressor, desencadeando mecanismos masoquistas que desencadeiam episódios de automutilação e tentativas de suicídio, alguns indo a termo. Há, também, a possibilidade de que o alvo se transforme em agressor. A vítima passa a produzir em colegas mais indefesos uma angústia similar à que vêm enfrentando, fato corroborado pelos episódios de homicídios em massa executados por ex-alunos que retornam às suas antigas escolas e produzem grandes chacinas – como as de Columbine, nos EUA, e a chacina de Realengo na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Wellington Menezes de Oliveira (como noticiado pelo *O Globo* em 7/04/2011) alegou que matando aquelas 11 crianças estaria se vingando do *bullying* que sofrera na sua vida escolar. Extinguindo as crianças se libertaria daquele sofrimento recorrente, o que favorece a manutenção de um círculo vicioso de violência na escola.

Mas como romper com esse círculo? Como impossibilitar que a vítima se vingue violentamente no Outro, ou aja agressivamente consigo mesma? Freud nos ajuda a pensar estratégias de combate ao *bullying* na escola?

3. A violência como projeção do ódio ao suposto diferente: uma leitura freudiana

Num período marcado pela devastação europeia provocada pela guerra e ascensão do movimento nazi-fascista, Freud dedica-se a pensar como as massas se formam e tornam-se coesas. Na obra *Psicologia das massas e análise do eu* (1921) o psicanalista esmiúça o funcionamento dos grandes grupos sociais e,

sobretudo, os mecanismos inconscientes que propiciam a submissão cega a um líder, mesmo que para isso a multidão utilize mecanismos violentos. Tal obra nos ajuda a compreender a violência social cujas características evidenciamos de forma semelhante na contemporaneidade.

Freud introduz suas ideias ressaltando que seria Eros, amor, o afeto que produz conexão entre os membros de um grupo entre si e com seu líder, eleito via processo de idealização que, por sua vez, desencadeia processos identificatórios. O comportamento da massa se caracterizaria, afirma Telles (2015)

pela dissolução da identidade de cada sujeito, ocorrida pela identificação horizontal entre seus participantes e uma identificação vertical com o líder, cuja figura é introjetada, ocupando o lugar do ideal do eu e do supereu de cada um (TELLES, 2015, p. 315).

Os membros constituintes de um grupo elegeriam, em grande parte, o mesmo Ideal de Eu, alguém a quem admiram e cujas características almejam introjetar em sua própria subjetividade; isto é, visam tornar-se semelhantes. O Ideal é projetado no suposto objeto libidinal eleito, e que assim se apresenta, candidata-se, elege-se. São as identificações conjuntas com esse suposto objeto que ratificam o líder, pressupondo ser este quem os salvará do seu desamparo e impotência.

O líder eleito ocupa o lugar daquele que, na fantasia, seria potencialmente capaz de protegê-los da sua fragilidade, incompletude, mortalidade ou mesmo, da responsabilidade imbricada nas suas ações. Tal terceirização atitudinal é a mesma da criança pequena para com o pai – que a protege onipresentemente – ou para com a mãe – que é quem dela cuida incondicionalmente. A ilusão para com o seu Ideal de Eu ilustra claramente um mecanismo regressivo infantil por parte de sujeitos que cegamente elegem seu líder de forma acrítica.

Além do mecanismo regressivo, outros fatores atravessam a escolha do líder. Em *Totem e tabu* (1913/1996), Freud postula ser um ódio originário, direcionado a esse suposto pai/líder, o que abarca inicialmente os mecanismos de coesão grupal. É o desejo de tomar seu lugar, e conseqüentemente, a fantasia da sua extinção, exclusão, morte, o que reforça os laços de irmandade entre seus membros. Para Freud (1913/1996), a massa consistiria numa revivescência da horda primitiva e o pai primevo seria o líder temido, suposto protetor dos filhos desamparados, que o admiram, desejam, invejam e matam. No entanto, a culpa gerada pelo parricídio primário é o que fomenta a constituição das leis sociais, uma tentativa de barrar o ódio que os incita a agir violentamente ante o Outro.

Freud (1913/1996) vai ratificar ainda que o pai primitivo é reeditado nos deuses e líderes políticos. É um pai imaginado, invocado sempre que há fracasso dos pais da realidade ou do que mais pode sustentar valores fálicos da cultura. É assim na religião, no exército e nas massas submissas aos sistemas totalitários, onde os mais sujeitos à submissão cega – podemos hipotetizar – são justamente aqueles cujos pais reais mais faltaram na proteção aos seus bebês desamparados.

“Se há um líder onipotente que quer o poder e massas infantis que desejam ser por ele comandadas, por que não deixar que isso aconteça?” – questiona Sérgio Telles (2015, p. 319). “A experiência do nazismo talvez seja resposta mais cabal a essa questão: atender aos anseios regressivos de ambas as partes é dar livre curso à irracionalidade psicótica mais desagregadora e destrutiva” – responde o próprio autor (TELLES, 2015, p. 319).

O discurso dominante, por parte do líder autorizado a sobrepujar, se impõe como vontade de domínio: uma ilusão totalizante, cuja função reside em negar a verdade da castração e a necessária renúncia ao gozo, posição imposta ao grupo, mas que é sustentada por aqueles que usufruem da terceirização da sua responsabilidade mundana.

O líder só se sustenta na vigência dos súditos, na existência dos sujeitos que têm medo, fogem da sua própria liberdade (FROMM, 1972) e ancoram-se regressivamente na fantasia de obediência e proteção dos pais atualizados. Diluído na massa, ressalta Telles (2015, p. 317)

o indivíduo tem seu comportamento habitual modificado, decorrente da perda transitória de sua identidade. Com isso, ele fica privado dos parâmetros internos que estabelecem a forma como vê a si mesmo, os outros e a realidade externa. Dessa forma, ele se isenta da responsabilidade pessoal, delegando as decisões ao grupo ou a seu líder, um representante da figura paterna ou materna a quem segue sem restrições. Nesse estado regressivo, podem ser liberados impulsos agressivos e sexuais que jamais seriam veiculados se o sujeito estivesse sozinho (TELLES, 2015, p. 317).

Estes fenômenos psíquicos, observados nos mecanismos das massas, ressaltam a contingência e fluidez do aparelho psíquico que transita desde um funcionamento mais estruturado, racional, às ações regressivas inconscientes e arcaicas.

No que toca ao funcionamento arcaico, e junto à já exposta “servidão voluntária” por parte do submisso, Freud em 1921 vai salientar a projeção como

outro mecanismo aglutinador do grupo. No capítulo VI, da obra *Psicologia das massas e análise do eu*, Freud recorre ao conceito de narcisismo das pequenas diferenças para elucidar como se operacionaliza a eleição de um suposto diferente – isto é, de alguém que é eleito um “não dos nossos” – a quem projetam-se desejos desaprovados em si.

Caracterizar como indesejado aquele que não se assemelha à massa, serve a um duplo objetivo: tornar um grupo de iguais como massa coesa que se auto protege; e definir discursivamente/simbolicamente aquele que pode se tornar objeto de projeção do meu ódio e agressividade. Uma vez objeto odiado, autoriza-se a violência, a anulação, a agressão ao Outro, muitas vezes sob a égide da cultura: é judeu! É negro! É bandido! É mulher! Então pode extinguir.

Só assim um grupo de iguais pode se autodeclarar, se houver os diferentes para caracterizá-los. Na lógica dos grupos, a pequena diferença está do lado de fora e emerge como um perigo, afirma Alves (2020) “por mostrar que o Ideal de Eu não pode se coadunar ao Eu Ideal. Na iminência desta ameaça narcísica, Freud (1930) encontrará a raiz das animosidades, exclusões, guerras e do nosso permanente mal-estar” (ALVES, 2020, p. 118).

O *bode expiatório*, quando assim eleito pelo grupo, será o alvo da projeção dos seus próprios aspectos inaceitáveis, que pode, quando externo ao sujeito, agora autorizado pelo Supereu, aniquilá-lo no Outro, sob a proteção do mecanismo de defesa projetivo. Afirmando o outro, diferente, como estranho, estrangeiro, não há restrições ao Supereu perverso para destruir o que nele tem de nós, negado. Eis a origem dos preconceitos e discriminações.

Žižek (2009) conceitua “Mal do Isso” esse ódio que não reconhecemos em nós, mas facilmente atribuímos ao outro, supostamente estranho. Segundo o psicanalista, se esse outro fosse considerado semelhante, seria possível amá-lo narcisicamente, e isto daria um limite ao gozo, já que, desta forma, evitaremos provocar danos à imagem do outro, imagem sobre a qual formamos nosso eu. O estranho reside no nosso Eu reprimido, algo que o Supereu só é capaz de desconhecer. Um estranho familiar.

Após longa pesquisa sobre o significado do termo estranho e de estudar o conto *O homem de areia*, de Hoffman, Freud afirma ser, segundo Claudio Eizirik (2021), o estranho algo secretamente familiar que foi submetido à repressão e depois voltou, e que tudo aquilo que é estranho satisfaz a essa condição. Afirmo o psicanalista ainda que as experiências ditas estranhas e também, podemos dizer, o estrangeiro que nos habita e a quem nos direcionamos agressivamente, são justamente lembranças das nossas características infantis que haviam sido reprimidas, ou crenças primitivas que haviam sido superadas,

mas ameaçam ocupar a mente, por isso, a força despendida em prol da sua extinção.

O agir preconceituoso e discriminatório, nesse sentido, seria nada menos do que uma tentativa agressiva contra si mesmo, contra características de si que precisamos desconhecer, projetadas num outro a quem direcionamos nosso ódio. Uma mera, e não pouca, tentativa de fazer com que a lembrança daquele Eu indesejado retorne ao recalque. Para isso, atitudes racistas, machistas, homofóbicas e misóginas entram em cena. Eis a origem das atitudes violentas ante o suposto diferente; práticas evidentes já na infância e, sobretudo, dentro da escola.

4. Algumas considerações finais: o pensar como estratégia de combate ao *bullying*

Segundo dados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 2015, aproximadamente 75% dos alunos na faixa etária dos 15 anos têm sofrido com a violência, e, nas escolas brasileiras, um em cada cinco alunos alegou já ter sofrido alguma situação de *bullying*. O problema é recorrente e urge por estratégias de contenção.

Freud nos ajudou a pensar não apenas a origem da violência social, mas também nos trouxe reflexões que iluminam a prática da violência recorrente nas escolas. Vimos que o *bullying* pressupõe a vigência de três atores: o agressor – que busca afirmar-se superior, forte ante os demais –, a vítima – um suposto diferente assim eleito pelo grupo e que se coloca incapaz de defender-se –, e a plateia – que, ao assistir aos episódios, afirma os lugares simbólicos almeçados pelo agressor e impostos à vítima violentamente.

Podemos pensar a plateia como um protótipo da massa freudiana. Os alunos que assistem à cena e se submetem ao agressor, quando não o denunciam aos seus superiores – ao professor, coordenador, diretor – por medo ou gozo, protegem os violentos, ratificam seu lugar como o *bully*, o líder. Ao não o acusarem às autoridades vigentes, também se autoprotegem. Não é apenas o líder que sobrepuja a vítima.

A plateia – aqueles que assistem à cena e nada fazem – também humilham, e, quando não, gozam ao projetar ali seu ódio inaceitável, se utilizam deste suposto diferente, para garantirem seu lugar entre os iguais, entre os aceitos, como privilegiado. Assistir a um episódio de violência física e/ou verbal recorrentemente sem nada fazer, é o que permite a reverberação do *bullying* na escola.

Experiências de combate ao *bullying* implantadas em escolas espanholas, e de forma semelhante aqui no Brasil por elas inspiradas (BOMFIM, 2019; LAPA, 2019; TOGNETTA *et al*, 2019), têm focado suas estratégias de intervenção na denúncia por parte da plateia, pressupondo serem estes atores relevantes na vigência desses episódios. Equipes de ajuda, estratégias de mediação de conflitos interpessoais, caixas secretas de acusações têm se mostrado caminhos que, focados nos grupos de alunos que assistem às cenas, têm apresentado resultados positivos no seu combate. Tal fato pode ser ratificado pela pesquisa “(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao *bullying* escolar” apresentada por Daud, Tognetta e Avilés Martínez (2018) na qual participaram 328 professores vinculados às redes de Educação Básica do interior do Estado de São Paulo.

A leitura freudiana nos ajuda a pensar se a intimidação por parte de um agressor, com a ajuda de um grupo que o tem como Ideal de Eu, pode se assemelhar à vigência de um líder totalitário ante as massas, objeto de estudo de Freud, sobretudo, em 1921. O *bullying* também consiste na escolha de um bode expiatório no qual o grupo projeta seus próprios aspectos inaceitáveis e, por meio de brigas e/ou do rechaço, almeja destruí-los. Podemos observar com clareza a vigência do narcisismo das pequenas diferenças, e do ódio projetado naquele que não sustenta os padrões hegemônicos dentro da escola, como cerne da aglomeração dos grupos entre crianças e adolescentes no espaço escolar.

O negro inserido numa escola hegemonicamente branca, o gay numa escola confessional, o bolsista pobre dentre alunos numa escola de elite são, na sua maioria, os elencados como alvos. Ante a impossibilidade de reação por parte dessas minorias, a violência toma grandes proporções, se fortalece e pode alcançar extremos, como ratificamos, diversos episódios de linchamento e homicídios de alunos nos corredores escolares.

Em *Psicologia das massas e a análise do eu* (1921/1996) Freud ressalta a dissolução da identidade de cada sujeito dentro do grupo, o que favorece a não responsabilização pelos episódios. A massa, ou a plateia, age como uma unidade homogênea submissa e supostamente protegida pelo líder. A responsabilidade individual se dilui nas massas e, como já expunha Hannah Arendt ante o julgamento do oficial nazista Eichmann: quando todos são responsáveis, ninguém o é (ARENDRT, 1993/2009).

Para sobreviver a estas situações extremas são acionados, por parte das vítimas, mecanismos de defesas de identificação com o agressor, negação da realidade ou pulsões masoquistas, como apresentadas e que levam ao fim igual ou próximo de Wellington Menezes na chacina de Realengo.

A intervenção, nesse sentido, deve acontecer visando tanto o apoio e tratamento psíquico dos alunos envolvidos, agressores e vítimas, como a práticas de desconstrução dos grupos homogêneos. Se visamos subverter o movimento das massas deveríamos evitar a sua formação. Seja na prática política, ou como efeito dos meios de comunicação e, complementa Telles (2015, p. 319), “as massas dependentes deveriam ser substituídas por coletividades compostas por cidadãos autônomos e críticos, que não abram mão de seus direitos e responsabilidades e que exijam o mesmo de seus representantes”.

A prática reflexiva diante do contexto sociocultural no qual se insere o aluno, isto é, o pensar autônomo, são princípios básicos de correntes pedagógicas contemporâneas. Parte-se do pressuposto de que o agir responsável e autônomo, crítico e reflexivo, concomitante a propostas de desenvolvimento de habilidades afetivas e de autoconhecimento emocional vai de encontro à ilusão de proteção e onipresença que a submissão ao líder, ou ao valentão que agride na escola, promove. A despeito dos limites da racionalidade na subversão de todos os fatores que atravessam o agir do agressor, as pesquisas aqui já ressaltadas (LONGO, 2014; TOGNETTA *et al*, 2019; LAPA, 2019) corroboraram que estratégias de promoção do pensar autônomo, da reflexão e desconstrução de estereótipos sociais mostram-se caminhos potentes no combate ao *bullying* escolar.

Parafraseando Arendt (1978/1995), pensar é dar significado ao mundo e somente assim enfrenta-se o mal que se tornou banal. Pensar, diferente do mero conhecimento, implica uma desconstrução, individual e intransferível do que é posto, das verdades uníssonas, sobretudo, daquelas que balizaram nossa caminhada afetiva, psíquica desde a infância. Reflexão, desconstrução que consiste em objeto primeiro da psicanálise, quando incita o sujeito a responsabilizar-se por seus desejos. Pensar, concluímos com a fala de Marcelo Gustavo de Souza (1999)

é viver e buscar o significado do mundo. E se a busca também é uma espécie de amor, então só buscamos coisas dignas de amar; e não o mal (...). Se o pensamento desfaz conceitos encontrando a originalidade das coisas, certamente desfaz o conceito do mal, até encontrar sua falta de originalidade. Só os que desejam o que falta, que amam o ausente, podem pensar. E o pensar talvez possa garantir a incapacidade do mal (SOUZA, 1999, p. 92).

Tramitação

Recebido 04/05/2021

Aprovado 11/07/2022

Referências

- ALVES, L. de O. Feridas abertas: narcisismo das pequenas diferenças, repetição e memória. *Psicanálise e Barroco em Revista*, ano 18, n. 1, jul. 2020.
- ARENDT, H. (1978). *A vida do espírito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- _____. (1993). Pensamento e considerações morais. In: *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.
- BOMFIM, S. A. B. *Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying*. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1969.
- CANAU, V. M.; NASCIMENTO, M. G.; LUCINDA, M. C. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- COSTA, J. F. *Violência e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DAUD, R. P.; TOGNETTA, L. R. P.; MARTINEZ, J. M. A. (2018). *(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153309>>. Acesso em: 29 mai. 2022.
- DEBARBIEUX, E. *Violência na escola*. Paris: Instituto Piaget, 2006.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 287- 389, mai./ago. 1996.
- EIZIRIK, C. *Pensando a intolerância do ponto de vista psicanalítico*. Entrevista concedida ao grupo Diversitas/USP. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/pensando-intolerancia-do-ponto-de-vista-psicanalitico>>. Acesso em: 2 mai. 2021.
- FREUD, S. (1921). *Psicologia de grupo e análise do ego*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 89-179. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).
- _____. (1913). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 13-193. (ESB, 12).
- _____. (1930). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (ESB, 18).
- FROMM, E. *O medo à liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1972.
- HERZOG, R. Do preconceito à intolerância. Quando se rouba a humanidade do outro. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, v. 22, n. 3, 2019.

LAPA, L. Z. *Valentes contra o bullying: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira*. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019.

LONGO, M. M. *Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente por favor!:* violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente. Tese de doutorado. PUC Rio, Rio de Janeiro, 2014.

OLWEUS, D. *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation, 1978.

REVISTA VEJA (2019). *Bullying: uma em cada 5 crianças pensam em cometer suicídio depois da agressão*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/alerta-1-em-cada-5-criancas-pensa-em-suicidio-por-causa-do-bullying/>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

SOUZA, M. G. de. Educar para o pensamento: reflexão a partir de Hannah Arendt. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 83-97, jul./dez. 1999.

TELLES, S. Refletindo sobre grupos e massas. *Jornal de Psicanálise*, v. 48, n. 88, p. 315-322, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A. de; LAPA, L. Z. (2019) A implantação das Equipes de Ajuda no Brasil: primeiros resultados. Relatório de pesquisa. Disponível em: <<https://www.portaliade.com.br/bullying-e-violencia-na-escola-implantacao-de-equipes-de-ajuda-traz-bons-resultados>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

VICENTIN, V. F. *E quando chega a adolescência: uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ŽIŽEK, S. *Violência*. Lisboa: Relógio D'água, 2009.