

UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

(A Critical Inquiry Concerning the Problem of Violence in Schools)

Ricardo Salztrager

Pedro Sobrino Laureano

Resumo: A proposta do artigo é lançar um olhar crítico sobre os múltiplos debates contemporâneos a respeito da violência nas escolas, em particular, ao que se convencionou denominar de “*bullying*”. Para tal, nos servimos do pensamento de Foucault que vem denunciar a dimensão política subjacente à construção dos mais diversos conceitos construídos pelo saber científico. Nossa problematização visa a relativização daquilo que o pensamento psicológico concebe como verdade, questionando uma série de intervenções psicológicas feitas a partir de um pano de fundo moralizante e disciplinador.

Palavras-chave: violência, escolas, *bullying*, disciplina, Foucault.

Abstract: The purpose of this article is to cast a critical eye on the many contemporary debates about violence in schools, in particular, the debates around the problem of "bullying". For this, we use Foucault's theory as a way to denounce the political dimension underlying the construction of diverse concepts built by scientific knowledge. Our aim is to problematize and relativize what psychological thinking conceives as Truth, questioning a series of psychological interventions made from moralizing and disciplining presuppositions.

Keywords: violence, schools, bullying, discipline, Foucault.

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a problemática da violência nas escolas. Com efeito, a partir de inúmeros acontecimentos que ganharam espaço na mídia e nas redes sociais, o tema vem provocando calorosos debates, principalmente, em torno da prática do que comumente se resolveu designar por “*bullying*”. Tais debates são empreendidos com o intuito de analisar suas causas e de tentar construir estratégias para acabar com o problema.

Em linhas gerais, o termo “*bullying*” se traduz por “vitimização e/ou intimidação entre pares”, ou mesmo, por “maus tratos entre iguais” (Martins 2005, p.103). Em si, ele abrange “todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s) (...), executadas dentro de uma relação desigual de poder” (Lopes Neto 2005, p. 165). Esta assimetria de poder seria efeito das diferenças de idade, tamanho ou desenvolvimento físico e emocional. Existiria sempre a repetição do comportamento violento ou, no mínimo, sua ameaça de modo que a vítima seja presa de um estado permanente de vulnerabilidade às práticas de violência (Martins 2005).

O termo “*bullying*” surgiu na Noruega durante a década de 70. Logo em seguida, fora adotado em outros países europeus e africanos e, só posteriormente, no Brasil (Antunes e Zuin 2008). É comum classificar as práticas de *bullying* em quatro categorias. Em primeiro lugar, há o *bullying* direto e físico que corresponde aos atos de violência corporal, de roubo ou destruição dos objetos de alguém, de forçar a vítima a comportamentos sexuais ou de realizar tarefas servis. Já o *bullying* direto e verbal inclui os insultos, apelidos desagradáveis ou deboches sobre defeitos e deficiências de um outro. O *bullying* indireto diz respeito à exclusão de alguém de um grupo ou a boatos sobre atributos e comportamentos deste (Martins

2005). Por fim, o *cyberbullying* abrange os atos de violência feitos através de celulares, correios eletrônicos, sites pessoais difamatórios, redes sociais, etc. (Lopes Neto 2005). É consenso entre os educadores que quaisquer destas práticas devem ser necessariamente minimizadas e combatidas, de modo a fazer com que as escolas sejam espaços seguros e disciplinados.

Nos debates que ganham corpo nos periódicos científicos de psicologia da educação, pedagogia e pediatria, são muitas as causas apontadas destes atos de violência. Fala-se muito, por exemplo, sobre a questão da educação que os agressores recebem em seus lares. Em se tratando disto, geralmente, os debates assumem características eminentemente polarizadas, no sentido de contrapor o que se entende por uma educação familiar satisfatória e outra que não corresponde a tais padrões. Nota-se, igualmente, certo tom saudosista no sentido de tentar resgatar o ideal de um modelo familiar outrora predominante e que contrasta com os núcleos familiares dissolvidos da contemporaneidade.

Lado a lado com a dissolução do núcleo familiar tido como normal, a questão da violência presente nos mais variados meios de comunicação também é comumente situada enquanto causa das práticas de *bullying*. Neste contexto, os agressores são tidos como aqueles que se deparam com práticas de violência em filmes, jornais ou *vídeo games* e, assim, reproduziriam estas mesmas cenas na escola. No entanto, também vale destacar a infecundidade destes debates. Com efeito, uma postura razoavelmente crítica leva a vários dos seus paradoxos, pois são muitas as crianças que vibram frente às cenas de violência transmitidas pela mídia e, no entanto, apenas algumas as reproduzem nos colégios. Ademais, o agressor passa a ser tido como completamente alienado àquilo que vê, de modo a não ter a menor postura crítica em relação a tais cenas de violência.

Nesta mesma perspectiva, são muitos os que colocam o agressor como aquele que possui algum distúrbio de personalidade ou comportamento. No entanto, situar as causas do *bullying* no domínio dos problemas psicológicos das crianças parece ser o ponto mais controvertido destes debates. Esquece-se, por exemplo, as múltiplas teorias psicológicas que circunscrevem a interdependência entre os fenômenos psicológicos e os fatores sócio-culturais (Vigotski 2007). Ademais, agindo desta maneira, corre-se o risco de postular a existência de indivíduos psicologicamente saudáveis e outros que não o são, sem que se perceba o quão relativos são os conceitos de normalidade e patologia (Canguilhem 2002).

Igualmente, conforme veremos a seguir, esquecem que o conceito de indivíduo psicológico foi constituído a partir de uma série de práticas disciplinares (Foucault 1996) e que, deste modo, os conceitos de indisciplina e violência são contingentes, podendo variar em conformidade com a época e a cultura na qual se inserem. Em diferentes contextos, por exemplo, a violência pode ser concebida de maneiras divergentes, ora dizendo respeito a algo a ser veemente combatido, ora como algo a ser valorizado, posto que ela desafia as normas vigentes e, assim, apresenta a potencialidade de conduzir à ousadia, à revolta e à problematização de todo o contexto cultural.

Enfim, o que mais salta aos olhos, nestes debates, é a quase inexistência de uma postura crítica que venha a problematizar o conceito de *bullying*. Neste sentido, caminhando na contramão destes debates, Antunes e Zuin (2008) destacam que os estudos empreendidos apenas com base em dados estatísticos, em conjunto com as intervenções feitas em conformidade com os imperativos morais, vêm a mascarar a dimensão política subjacente aos fenômenos de violência nas escolas. Eles também destacam que a proposta de naturalizar ou coisificar o *bullying* enquanto uma entidade qualquer sob o rótulo do conhecimento científico pode torná-lo ainda mais incontrolável.

Assim, tendo em vista a dificuldade de se encontrar uma leitura crítica acerca das práticas de *bullying*, a proposta deste artigo é lançar uma problematização sobre algumas modalidades bastante enraizadas de pensamento frequentemente encontradas nestes debates.

Para tal, nos serviremos de alguns dos principais escritos do pensamento foucaultiano que denunciam a dimensão política subjacente aos conceitos de disciplina e, conseqüentemente, de indisciplina e violência.

As práticas disciplinares sob a ótica foucaultiana

Com efeito, a leitura da obra “Vigiar e punir” (FOUCAULT, 1996), cujo principal foco é uma abordagem crítica das práticas disciplinares, nos conduz a uma relativização das diversas concepções presentes nestes debates. O objetivo do livro é, em linhas gerais, denunciar que o conceito de disciplina é uma construção discursiva. Assim, ele deixa de ser analisado enquanto uma entidade de qualquer ordem e passa a ser examinado em seu caráter eminentemente contingencial. Deste modo, sua definição passa a depender do contexto sócio-cultural no qual se insere, sempre em conformidade com aquilo que suas diferentes instituições entendem como sendo um comportamento normativo por elas valorizado. Conseqüentemente, a idéia de violência, circunscrita dentro do campo maior da indisciplina também passa a ser repensada.

O cenário do livro é o da constituição da sociedade disciplinar ao longo dos séculos XVII e XVIII, constituição esta empreendida a partir de uma série de mudanças nas práticas de punição de um delito. Com ela, o poder soberano cede espaço para a lógica disciplinar que teria como principal premissa a educação e disciplinarização dos desviantes. Tal disciplinarização deveria se efetuar desde cedo, visando à promoção de indivíduos normatizados e produtivos para a sociedade.

Neste contexto, a escola merece ser contemplada enquanto uma instituição encarregada da transmissão das normas vigentes, com o intuito de fazer cessar, desde cedo, quaisquer espécies de desvios. É nesta época, por exemplo, que as instituições de ensino sofrem uma série de transformações, passando a funcionar de acordo com o princípio da clausura. Com efeito, o internato surge “como o regime de educação, senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito” (*ib.*, p. 122). Seus cercados passam a delimitar um espaço heterogêneo a todos os outros, no qual a lógica da disciplina encontraria poucos obstáculos à sua efetivação.

Nas escolas, os alunos passam a ser dispostos em fileiras sob a vigilância aparentemente ininterrupta do mestre. É esta vigilância o que torna viável a disciplinarização de cada um e, ao mesmo tempo, o trabalho simultâneo e sistemático de todos. Quanto à questão da visibilidade constante, é necessário delimitar sua especificidade: apoiada no modelo do panoptismo, os indivíduos que lá se inserem são induzidos a tal estado de vigilância, por mais que efetivamente não o sejam. Em outros termos, mesmo que não haja um vigilante qualquer observando o comportamento dos alunos, o essencial é que eles saibam que podem estar sendo vigiados a qualquer momento. Por isto, deverão agir em conformidade com a norma e a disciplina.

Intimamente vinculado ao tema da vigilância está o conjunto de sanções normalizadoras presentes nas instituições disciplinares. Ou seja, em seus domínios, abre-se espaço para a circunscrição de um pequeno mecanismo penal que opera com base na análise minuciosa dos indivíduos ali presentes. Nas escolas, por exemplo, pune-se penalidades referentes ao tempo (atrasos e ausências), às atividades (desatenções e negligências), às maneiras de ser (desobediências, tagarelices) e mesmo ao corpo e à sexualidade (gestos incorretos e indecências). O aluno cometeria um delito quando demonstrasse certa inaptidão para o cumprimento de tais normas.

O castigo visaria necessariamente à correção destes delitos. Não se trata, segundo a lógica disciplinar, de punir os alunos desviantes, mas de privilegiar uma série de práticas que se inscrevem na ordem do reforço e do exercício exaustivo como, por exemplo, os aprendizados intensificados e tantas vezes repetidos. Com isto, não se objetiva a repressão dos

maus comportamentos ou aprendizados. Trata-se, antes, de comparar os alunos, quantificar suas capacidades e, com isto, diferenciá-los em relação a uma média. Assim, constrói-se a tênue fronteira entre a normalidade e o desvio em conformidade com a gradação das diferenças individuais.

É no domínio deste conjunto de sanções normalizadoras que entra em cena o dispositivo do exame, tão comum nas instituições disciplinares. Temos, aqui, uma série de rituais que permite a criação de um saber sobre todos os indivíduos que lá se inserem. O resultado das práticas de exame é sempre a produção de uma espécie de arquivo ou relatório com todos os detalhes e minúcias que a vigilância e a aplicação das sanções normalizadoras permitem captar sobre os indivíduos. Trata-se, em outros termos, dos registros e da acumulação de documentos que nas escolas, por exemplo, permitem caracterizar a aptidão de cada aluno, situar seu nível tendo como referência suas capacidades e, assim, indicar qual o melhor tratamento para a correção dos desvios. Mediante o dispositivo de exame, cada aluno é transformado num caso a ser estudado, descrito, comparado, classificado e, finalmente, normalizado ou excluído.

É nesta medida que Foucault ironiza com os relatos biográficos feitos dentro dos moldes disciplinares, comparando-os àqueles que encontravam espaço nas sociedades feudais. Nestes últimos, quanto mais o indivíduo era detentor de poder ou privilégios, sobressaía o seu nome de família, a realização de suas proezas, as cerimônias que o marcavam, as doações que eram efetuadas e os monumentos construídos em sua homenagem. Já nos relatos biográficos das práticas disciplinares, manifesta-se mais os desvios do indivíduo do que suas proezas alcançadas ao longo da vida. Com isto, o indivíduo deixa de ser memorável para ser calculável, sendo seus traços sempre remetidos ao que escapa à norma. No contexto disciplinar, a criança passa, por exemplo, a ser mais individualizada que o adulto, assim como o doente e o louco em relação ao homem são.

Claro está que toda esta lógica disciplinar só se justifica pela dimensão política a ela subjacente. Tal dimensão diz respeito aos múltiplos jogos que se operam entre o campo do saber e as práticas de exercício de poder. Segundo Foucault (1979), o poder se configura como algo eminentemente produtivo. Ou seja, ele se coloca contra uma série de concepções que focalizam apenas os efeitos repressivos que o poder induz, como se ele só dissesse respeito aos mecanismos de impedimentos, exclusões ou suspensões. Pelo viés da repressão, se teria unicamente uma concepção jurídica do poder, na medida em que ele passa a ser meramente identificado a uma lei proibitiva vinda do Estado, encarregada de uma dominação global frente aos indivíduos.

Deste modo, Foucault (*ib.*) considera que a idéia de repressão acaba por mascarar a dimensão eminentemente produtiva das táticas de poder. Assim, ele opta por circunscrever uma microfísica do poder que, assim, englobaria um conjunto de estratégias, manobras e técnicas que se articulam na forma de uma rede complexa de relações sempre tensas e em permanente atividade. Quando se atenta para esta microfísica, passa-se a atentar para o importante fato do poder produzir determinadas verdades. : em primeiro lugar, o poder produz indivíduos e, em segundo, este mesmo jogo de poder acaba por também produzir verdades.

Com efeito, a verdade não existiria fora dos jogos de poder. Pelo contrário, ela é aqui considerada em seu caráter contingencial, na medida em que é produzida dentro da malha de micropoderes e por ela mesma regulamentada. Com isto, abre-se espaço para pensarmos que cada sociedade possui o seu regime próprio de verdades, circunscrito no domínio dos discursos que o produz. Na sociedade disciplinar, em particular, a produção de verdades se vincula ao conjunto de discursos científicos que possuem o poder de enunciá-las e, assim, efetuar suas transmissões por todo o corpo social (FOUCAULT, *ib.*).

Com base nestes pressupostos, Foucault (1996) destaca que a sociedade disciplinar promove o surgimento de um conjunto de discursos científicos – dentre os quais o que o mais

nos interessa é a psicologia, em especial, a psicologia da educação – encarregados de investigar os indivíduos, apreciá-los em relação ao que se considera como norma e, por fim, desenvolver uma série de técnicas para uma possível normalização dos desviantes. Não apenas a psicologia, mas todas as outras ciências humanas que se formam no contexto disciplinar, se encarregam de analisar as paixões, as anomalias, os desejos e as enfermidades, visando um conhecimento amplo dos indivíduos para, finalmente, decidir o que se pode deles esperar para o futuro. As infrações passam, portanto, a ser susceptíveis de um conhecimento científico e os indivíduos são examinados em função daquilo que eles são e poderão vir a ser.

É justamente neste contexto que ele ressalta, de forma bastante incisiva, que as esferas do poder e do saber são mutuamente implicadas. De fato, o poder produz saber, de modo que não haja relações de poder sem a constituição de um campo correlato de saber. Da mesma maneira, não há saber que não traga consigo relações de poder. Tanto o sujeito que conhece quanto os objetos a serem conhecidos são efeitos de um domínio mais amplo que englobaria a esfera do poder-saber.

Tudo se passa como se o poder disciplinar necessitasse da constituição de um saber psicológico para legitimá-lo e torná-lo eficaz. Ao saber psicológico, por sua vez, é concedido o poder de dizer quem são os indivíduos que ele investiga. Neste dinamismo, o indivíduo não pode ser considerado como uma realidade externa sobre a qual o saber psicológico se aplicaria. Pelo contrário, este saber possui o poder de constituir o indivíduo que ele estuda através dos dispositivos de vigilância, de aplicação das sanções normalizadoras e do exame.

Com efeito, o indivíduo não é mais considerado como o outro do poder, mas sim, como o principal efeito de sua prática. Ou seja, aquilo que entendemos por “indivíduo”, é algo que se constitui a partir das relações de poder e é por elas mesmo objetivado e capturado enquanto um dado a ser estudado. No campo específico da psicologia da educação, nasce aí o “aluno problema”, o “aluno violento” e o “aluno com problemas de comportamento, personalidade ou aprendizagem”.

É justamente a partir deste destaque desta dimensão política subjacente às práticas disciplinares que incide a nossa crítica sobre os mais variados debates sobre a violência nas escolas.

O *bullying*, a disciplina e o politicamente correto

O exame foucaultiano da questão das práticas disciplinares é importante para nossa argumentação, justamente, por demonstrar o caráter contingencial das mais diversas verdades estabelecidas pelo saber psicológico. Assim, trazendo a discussão para o campo da violência nas escolas, trata-se, agora, de trabalhar em cima de uma problematização do conceito de *bullying*, bem como das diversas causas desta prática apontadas pelos debates contemporâneos e das modalidades de intervenção por eles propostas.

Em primeiro lugar, devemos questionar: o *bullying* é uma prática que foi desvendada pelo saber científico ou, pelo contrário, é uma realidade por ele construída? Em outros termos, ele sempre existiu nas escolas e a partir dos anos 70 foi desvelado ou, pelo contrário, foi a partir destes anos que ele passa a adquirir existência enquanto uma entidade construída? Com efeito, a partir da análise foucaultiana, podemos repensar o conjunto de concepções já bastante enraizadas sobre as práticas de *bullying* e destacar que elas encontram seus lugares, justamente, a partir do momento em que foram inseridas em uma trama discursiva pretensamente científica que lhes concedeu existência.

Por este viés, o *bullying* deixa de ser uma entidade de qualquer ordem e passa a ser inscrito enquanto efeito do exercício de um saber que se encontra socialmente legitimado para enunciar uma série de verdades sobre os indivíduos e seus comportamentos. De todo este dinamismo, resultaria uma questionável naturalização de algo que não passaria de uma construção pretensamente científica.

Nesta mesma linha de raciocínio, Antunes e Zuin (2008) denunciam que a naturalização das práticas de *bullying* acaba por mascarar uma série de fatores a elas subjacentes e, assim, faz da psicologia da educação uma ciência moralizante e a favor da adaptação dos indivíduos. Do mesmo modo, quando se concebe existência ao *bullying* e, a partir daí, se efetua uma classificação de suas diversas modalidades, passa-se a ter a falsa ilusão de que o saber científico exerce um controle sobre o problema. No entanto, toda esta postura pode conduzir a um efeito inverso. Ou seja, mediante esta naturalização, é o próprio *bullying* que passa a exercer um poder sobre os homens e, mascarado sob o rótulo da ciência, pode se tornar algo ainda mais incontrolável.

Com base nestes fatores, cabe também indagar: a naturalização do *bullying* pelo saber científico não acaba por aumentar a sua incidência? Em outros termos, sua enorme disseminação pelos meios de comunicação e redes sociais não faz dele um problema ainda mais incontornável? Trata-se, aqui, de algo para o qual não se tem uma resposta, mas o simples fato de lançarmos tais questionamentos pode auxiliar na circunscrição de um novo olhar sobre o problema da violência nas escolas.

Esta mesma problematização deve ser feita em relação às múltiplas de suas causas enumeradas pelos mais diversos debates. Conforme destacamos acima, elas geralmente englobam fatores familiares e chegam até mesmo a apontar distúrbios de personalidade e comportamento dos agressores. No entanto, em conformidade com o olhar foucaultiano, todos estes fatores também devem ser relativizados.

Neste sentido, não devemos esquecer que a classificação dos núcleos familiares em normais e anormais é uma construção histórica e fruto de um conjunto de discursos que, em última instância, visam à disciplinarização das famílias. Com efeito, um núcleo familiar normal é como um ideal a ser jamais alcançado e, por este viés, em qualquer família se faz presente algo que escapa à disciplina. Deste modo, seria errôneo dizer que o aumento da incidência do *bullying* nas escolas é efeito da dissolução do núcleo familiar tradicional na medida em que este pretense núcleo encontrou-se desde sempre dissolvido. Trata-se, nestes debates, de um discurso fortemente nostálgico e, já em suas bases, controvertido. De fato, ele só contribui para um olhar cada vez mais normativo e disciplinador sobre o problema da violência nas escolas.

Desta mesma maneira, os conceitos de “aluno problema”, “criança violenta” ou “criança com distúrbios de comportamento, afetividade ou personalidade” também devem ser questionados. Segundo o pensamento de Foucault, todos estes diagnósticos deixam de ser encarados enquanto entidades psicológicas e, assim, passam a ser desnaturalizados. Eles são tidos como efeitos de uma série de práticas normalizadoras e bastante recorrentes no campo de uma psicologia que jamais se volta para si visando à relativização das verdades que ela própria constrói. Esquece-se, por exemplo, da violência inerente à circunscrição destes diagnósticos que têm a pretensão de dizer uma verdade sobre os indivíduos. Aqui, mais uma vez, o olhar estritamente disciplinarizante da psicologia é denunciado. E, como cada vez mais, ele adquire espaço e poder, cada vez mais se torna difícil a criação de outro olhar sobre a questão.

Temos, assim, sempre o mesmo discurso infecundo e controvertido que conduz à prescrição de bons comportamentos e às consequentes vitimizações dos agredidos. Quanto aos agressores, estes passam a ser colocados sob a análise de um verdadeiro exército moralizador que abrange psicólogos, pedagogos e psiquiatras encarregados de disseminar modelos normatizantes de ser e de se comportar que sempre, deste modo, visariam à manutenção de um mesmo estado de coisas. Com isto, o discurso da psicologia entra num curto-circuito que, ao constantemente reafirmar suas verdades, acaba por se cegar frente a novas possibilidades de encarar o problema.

Devemos, portanto, escapar deste olhar normativo e moralizante e deixar de perguntar, por exemplo, como o *bullying* será corrigido de maneira eficaz. Não se trata exatamente de submeter agressores e agredidos à apreciação deste olhar disciplinador recorrente nas práticas psicológicas e que visam prescrever o que seria uma boa saúde psicológica, já que tal prática é controversa e infecunda. Trata-se, antes, de trabalhar em cima da diferença entre intervenções normativas e outras que trazem consigo a potencialidade de criar um novo olhar sobre a questão.

Pois, de fato, podemos argumentar que o campo da realidade de um distúrbio é sempre determinado pelo lugar de onde se enuncia a verdade sobre este distúrbio. Ou seja, o que se entenderia como o desvelamento de uma entidade positiva e a-histórica pelas ciências já se encontra sempre mediado pela própria história como discursividade. O gesto fundamental de objetivar o *bullying* como uma entidade problemática, como algo a ser resolvido, seja através da busca de causas sociais (declínio da autoridade familiar, violência generalizada, etc.) ou da identificação de causas orgânicas ou psicológicas (transtornos neurológicos, “personalidade agressiva”, etc.) é estritamente contingente. Ele responde pela forma como uma sociedade coloca para si mesma seus próprios problemas; como ela elenca, entre a multiplicidade de “positividades” que compõe a malha de poderes e saberes que atravessam um campo social, algumas questões que se tornarão importantes, urgentes; questões que, então, passarão a ocupar os noticiários, a opinião pública, a preocupação de especialistas, psicólogos e psiquiatras.

Ora, mostrar como este gesto depende de uma escolha não fundada, é revelar que o que se pretendia universal, no sentido de desvelar uma verdade já inscrita na rede social, é na verdade um ato de decisão eminentemente ético (e, no caso do *bullying*, como buscamos explicá-lo, aqui, moral...). Ou seja, o que a metodologia foucaultiana nos permite desvelar não é o caráter simplesmente relativo de toda a prática discursiva, o fato de que são sempre efeitos de verdade que são produzidos, e não descobertos/revelados tão logo são levantados o véu da ignorância. Este constitui somente o aspecto crítico da empreitada foucaultiana. O segundo aspecto, talvez mais importante, é o de mostrar como o agente supostamente neutro, que fala “em nome de... (da história, do homem, da ciência, do povo), ou em defesa da (sociedade, família, ciência, etc.) (Foucault 2005) já é, sempre, um indivíduo ético que não possui qualquer fundamento neutro para sua decisão. A questão é aquela que Foucault repete ao longo de sua obra: não por que reprimimos a verdade sobre o sexo, mas por que colocamos a verdade reprimida do sexo como um problema (*ib.*, 1988)? Não por que reprimimos o louco nos hospícios, mas porque precisamos produzir a figura do louco como o lugar da verdade sobre a desrazão, para *ao mesmo tempo* pretendermos curá-lo ou confiná-lo (*ib.*, 1978)?

O que pretendemos argumentar é que a própria constituição do *bullying* como problema revela menos sobre o *bullying* como entidade positiva, como fenômeno a ser analisado pela ciência (humana ou natural), e mais sobre a sociedade para a qual a verdade do *bullying* aparece como problema. Então estamos aptos a arriscar nossa hipótese: não será o *bullying* a expressão do que Foucault dimensionou em suas obras como sociedade disciplinar? Como sociedade que precisa erigir, a cada vez, os marginais, os delinquentes, os anormais que ela deverá, sem seguida, vigiar, punir e reintegrar? Não será o *bullying*, então, a expressão de certo humanismo disciplinar que é pressuposto no atual discurso politicamente correto, que vê em cada manifestação um potencial perigo à sociedade, em cada pequeno ato uma transgressão de uma norma silenciosa? Trata-se, propriamente, de um olhar panóptico que, não referendado em nenhuma instância positiva e transcendente do bem (como nas sociedades soberanas pré-modernas), postula o bem como norma imanente ao corpo social, como normalização biopolítica (*ib.*, 2005) dos comportamentos, saberes, corpos e desejos.

Talvez um dos nomes de Deus, em nossos tempos supostamente laicos, seja, como intuiu Foucault, a Sociedade. Não mais um agente externo que organiza a estrutura social,

cujos mediadores seriam a figura jurídica do monarca ou do déspota soberano, mas a própria sociedade como Bem, seu desenvolvimento econômico, a regulação das condutas individuais e dos fenômenos de população, o horizonte histórico do que “devemos temer e podemos esperar” (*ib.*, 2000, p. 349) de nós mesmos. É nesta constante problematização do próprio *a-priori* histórico de onde lançamos nossas questões, do porque algo para nós algo se constitui como problema, que podemos, também, resistir e, talvez, criar.

Por fim, gostaríamos de ressaltar algumas aproximações entre as ideias de Foucault, a constituição do *bullying* como problema social e a ideia do “politicamente correto”. De fato, o termo “politicamente correto”, tal como o encontramos numa espécie de sabedoria popular de nossos tempos (Zizek 2006), parece encontrar fortes ressonâncias com a concepção foucaultiana de sociedade disciplinar: trata-se da postulação de uma norma que se dissemina capilarmente, pois não emana de alguma agente transcendente (Deus, déspota, monarca, clero, Igreja, etc.) tal como nos regimes soberanos, mas da própria constituição do que a sociedade legitima como seu bem. Não podemos, aqui, procurar por um Agente do poder, que vigiaria nossos atos de uma posição exterior, repartindo o terreno do justo e do injusto, do desvio e do normal, da saúde e da doença. As regras das disciplinas são positivas, no sentido de produzir o que Foucault denominou de micro-poderes, a capilaridade e a banalidade das instituições mais prosaicas, dos discursos e práticas aparentemente menos políticos. Ou seja, trata-se essencialmente das condições de possibilidade históricas (e não transcendentais) daquilo que julgamos como nosso bem, uma espécie de matriz política daquilo que não se constituía como objeto privilegiado para a teoria política clássica, como os Estados, as Revoluções, os Povos, etc.

Foucault (2010) flagra, no lugar das narrativas teleológicas do desenvolvimento histórico, uma sociedade saturada de regras, de regimes de verdade e de punição. Ora, tal constituição disciplinar não poderia ser identificada com o que hoje em dia se chama de politicamente correto? Trata-se, para nós, de articular essa rede imanente de poderes e saberes com certa constituição transcendental e histórica do senso comum, ou do bom senso¹ como repartição pré-reflexiva das normas pelas quais uma sociedade delimita o campo do normal e do patológico. O que nos interessa, aqui, é salientar como, para Foucault (2007), a constituição deste território é acompanhada por uma espécie de boa vontade, de humanismo teórico e prático que levou, por exemplo, à grande reforma nas prisões francesas na virada do século XVII ao XVIII, ou à constituição das grandes instituições de confinamento, descritas na “História da Loucura” (*ib.*, 1978) como sítios de uma nova concepção de sociedade ligada a ideais de higiene pública e mental. Ou seja, o poder disciplinar, ao produzir aquilo que busca punir, é indissociável de certa boa vontade que não vê, em si mesma, a constituição daquilo que procura excluir como desvio. É a partir dos agentes múltiplos e benevolentes da norma que são produzidos os sujeitos excluídos, como os loucos, criminosos e doentes, o aluno indisciplinado, o invertido, etc.

Não será, então, o súbito aparecimento do *bullying* no debate público, nas pautas da ciência e dos especialistas, uma das expressões desta instância politicamente correta, no sentido propriamente foucaultiano do termo: o de que a política não está apenas nas grandes representações estatais, nos grandes projetos revolucionários, mas que seu sítio é também a teia imanente do poder disciplinar civil? Ou seja, a produção do *bullying* por aqueles que buscam extirpá-lo não estará em conformidade com a intuição básica de Foucault (1996) de que, em nossas sociedades disciplinares, o próprio cotidiano, relativamente ignorado pela política soberana, torna-se indiscriminadamente político?

Não queremos simplesmente negar que o *bullying* seja um problema. Pelo contrário, nossa intenção é *incluir* o sistema de saberes e poderes que constituem o *bullying* como problema *no próprio problema*. No que, certamente, o problema muda de configuração, e passamos a questionar aquilo mesmo que, para nós, era natural. E aí vemos se levantarem os

saberes normativos que, nas práticas e conhecimentos mais triviais, mais periféricos em relação às grandes questões de nosso tempo (como a ecologia, a economia política, os estados-nação, etc.), testemunham a densidade de nosso bom senso cotidiano, de nossa moral naturalizada de cada dia.

Notas

1. Psicanalista. Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense. Pós-doutorando em Memória Social (UNIRIO) e Doutor e Mestre em Teoria Psicanalítica (UFRJ).

2. Psicanalista. Mestre e Doutorando em Psicologia Clínica (PUC/RJ). Membro da SPID-Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle.

3. Utilizamos, aqui, da ideia propriamente filosófica de senso comum ou bom senso tal como esta é desenvolvida também pelo filósofo Deleuze (2006) em “Diferença e repetição”. Para o autor, tais entidades não designam apenas atitudes psicológicas, mas o próprio cerne do que chama de “imagem dogmática do pensamento” (Deleuze 2006, p. 208). Ou seja, trata-se de um pensamento que se atém a algum pressuposto como solo irreflexivo a partir do qual constrói suas ideias a respeito da razão, da vontade, da moral, do conhecimento, etc. Para Deleuze, a ideia era mostrar como a própria filosofia, que promete nos livrar da *doxa* ou da opinião, muitas vezes baseia-se em alguma imagem da sabedoria popular, restringindo-se a elevar tal imagem à dignidade do raciocínio filosófico. Tal imagem já operaria, portanto, no cotidiano, nas instituições sociais e na história, sendo o filósofo o guardião da moral corrente.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Deborah & ZUIN, Antônio Álvaro (2008). “Do *Bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação”. In: *Psicologia & Sociedade* 20 (1): pp. 33-42.

CANGUILHEM, Georges (2002). *O normal e o patológico*. Tradução de Maria de Thereza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

DELEUZE, Gilles (2006). *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, Michel (1978). *História da loucura na idade clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1979). *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1996). *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 35a. edição. Petrópolis: Vozes.

_____. (2000). O que são as luzes? In: *Ditos e escritos II – arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução de Eliza Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 335-351.

_____. (2005). *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2007). *As palavras e as coisas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9a. edição. São Paulo: Martins Fontes.

LOPES NETO, Aramis (2005). “*Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes”. In: *Jornal de Pediatria*, 81(5): pp. 164-172.

MARTINS, Maria Jose (2005). “O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados”. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1): pp. 93-105.

VIGOTSKI, Lev (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7a. edição. São Paulo: Martins Fontes.

ZIZEK, Slavoj (2006). *Arriscar o impossível*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.