



## O *BULLYING* E AS IMPLICAÇÕES NA OBRA DE ARENDT

Daniele Lopes Oliveira<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

O tema encontra relevância nas pesquisas acadêmicas embora, segundo Hannah Arendt, “faltam grandes estudos sobre o fenômeno da violência e tem-se, conseqüentemente, uma banalização do conceito” (ARENDR, 2010, p. 16). Segundo esta autora “a violência caracteriza-se por sua instrumentalidade, distinguindo-se do poder, do vigor, da força e, mesmo, da autoridade” (ARENDR,1957, p. 04). A reflexão de Arendt sobre violência fornece um referencial teórico, a partir da filosofia política, para entender o fenômeno na sua complexidade e amplitude. Não tem-se a pretensão de esgotar o tema, mas deseja-se suscitar a discussão acerca do assunto.

### CONCEITUAÇÃO DE *BULLYING* ESCOLAR

O termo "*bullying*" é de introdução recente no português. Já a prática que ele nomeia é mais velha do que o mundo. É a prática da chacota e da intimidação contra os alunos mais fracos ou "diferentes". É uma prática traumática de demonstração de superioridade, como a dominância que um animal exerce sobre outro. Enfim, o *bullying* parece ser um resquício de nossas raízes animais, reminiscência deixada pela evolução numa espécie que, mesmo tendo deixado a selva, jamais deixou de ser selvagem (LOPES NETO, 2005, p. 164).

O "*bullying*" vem do inglês "*bully*", definido pelo *American Heritage Dictionary* como uma pessoa habitualmente cruel, especialmente com pessoas menores ou mais fracas. A etimologia do termo é obscura, sendo que o

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na PUC/GO. Bolsista FAPEG/CAPES. E-mail: [danielelopes\\_oliveira@outlook.com](mailto:danielelopes_oliveira@outlook.com).



dicionário em questão a atribui possivelmente ao holandês medieval "*boele*" (namorado/a). Outro étimo apontado é a palavra "*bull*" (touro), talvez pela semelhança entre a impetuosidade desse animal e a truculência do "*bully*" (LOPES NETO, 2005, p. 165).

O *bullying* escolar é o nome dado para a violência cometida nas escolas. “O *bullying* é um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais ou repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* ou “valentão”) ou grupos de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz (es) de se defender” (LOPES NETO, 2005, p. 166). O *Bullying* não envolve necessariamente, criminalidade ou violência física. Mas frequentemente funciona através de intimidação e humilhação psicológica ou verbal. Os *bullies* (ou valentões) usam de meios violentos para atormentar os outros. O embasamento teórico sobre a pesquisa aponta, que a reflexão é de suma importância, para o despertar de, atitudes cidadãs nas práticas da comunidade educativa, a fim de desestabilizar crenças e promover mudanças nas condições sociais de ensino (LOPES NETO, 2005, p. 164).

## **A CRISE NA EDUCAÇÃO E A TIRANIA DO GRUPO**

Arendt não tratou do assunto do *bullying* de forma específica, mas em sua obra ela tratou de alguns conceitos que modernamente podem ser estudados e aplicados ao *bullying*. Uma das mais importantes reflexões do pensamento de Arendt (2007a) sobre a educação encontra-se no ensaio “A crise na educação” (1957) obra do final dos anos cinquenta, incluída na coletânea intitulada “Entre o passado e o futuro” (2007a). O diagnóstico arendtiano a respeito da crise contemporânea nos modos de ensinar e aprender insere-se no contexto teórico de sua discussão da condição humana e da crise política da modernidade, temas centrais de sua reflexão filosófica política. Para Arendt (2010) o mundo é uma construção propriamente humana, constituído por um conjunto de artefatos e de instituições duráveis, destinados a permitir que os homens estejam continuamente relacionados entre si. No



pensamento de Arendt (2010), o mundo refere-se também àqueles assuntos que estão entre os homens, isto é, que lhes interessam quando entram em relações políticas uns com os outros. Neste sentido mais restrito, o mundo também designa o conjunto de instituições e leis que lhes é comum a todos. Trata-se daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da vida e da morte das gerações a fim de que se garanta alguma estabilidade a uma vida que se encontra em constante transformação, num ciclo infindo. Entendendo o mundo nestes sentidos complementares, Arendt (2010) pensa que somente os homens mantêm uma relação privilegiada com ele, cabendo à educação a tarefa de empreender a adequada inclusão dos recém-chegados num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e que deve perdurar após a sua morte.

Para Arendt (2010), o que caracteriza a educação em relação a outras formas de inserção dos seres vivos em um ambiente já existente é exatamente a relação privilegiada que a vida humana (*bios*) mantêm com o mundo.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida. E não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDR, 2010, p. 235).

A relação humana com o mundo, mediada pela educação, também é uma relação privilegiada no sentido de que nunca está dada de antemão, mas tem de ser desenvolvida novamente a cada novo nascimento, no qual vem ao mundo, um ser inteiramente novo e distinto dos demais (ARENDR, 2010). A crise na educação não data de um fenômeno recente, no entanto ele tem sido evocado na atualidade com absoluta centralidade nos debates. Já falava-se em crise desde o final do século XIX, quando a instituição escolar se consolidava na Europa, a despeito de ainda não se encontrar universalizada.

Os estudos de Foucault (1984) nos faz compreender que a ideia de crise está presente de maneira intrínseca na própria configuração das instituições modernas e, conseqüentemente, da própria modernidade na sua forma específica de organização, isto é, a sociedade disciplinar normalizadora. Quando se aborda o problema da crise institucional, aquilo que se espera é a



intensificação ou a reestruturação das próprias práticas disciplinares. Para Foucault (1984), o funcionamento da sociedade disciplinar pressupõe um estado de crise permanente, visto que a aplicação dos complexos dispositivos disciplinares depende justamente da constatação da falta de disciplina, isto é, da crise. Nessa equação paradoxal, a crise é o motor e o combustível para o funcionamento da sociedade moderna disciplinar, pois a disciplina é exercida para acabar com o estado de crise e de indisciplina.

No caso da educação brasileira os estudos históricos sobre a educação inspirados pelo pensamento de Foucault (1984) demonstram a existência de ciclos de reforma precedidos por análises que apontam a crise nos sistemas educacionais. Segundo a perspectiva teórica da genealogia foucaultiana a partir da análise dos discursos e das práticas educacionais configuram-se um binômio crise-reforma no discurso sobre a educação (CÉSAR, 2004). Nos numerosos processos de reforma da educação ao longo do século XX, o argumento da crise foi sempre fundamental, pois, como demonstrou Foucault (1984), a exigência de sustentação do projeto disciplinar depende de sua contrapartida negativa, a crise.

Ao analisar as transformações políticas, econômicas e institucionais que assolaram o planeta nas duas últimas décadas do século XX, Deleuze (1992) afirmou que a sociedade disciplinar teorizada por Foucault começava a ser substituída pela "sociedade de controle". Trata-se aí da constatação de que os instrumentos e dispositivos que animavam o funcionamento das disciplinas começaram a dar lugar a novas formas de controle social marcados fortemente pelas novas tecnologias. O que por sua vez, transformou completamente os discursos e as práticas educacionais no mundo contemporâneo, produzindo novos ordenamentos políticos, sintaxes, formas de organização social, formas de resistência e, sobretudo, novas subjetividades. Se a escola, a despeito de ter perdido sua antiga centralidade, ainda permanece no epicentro da produção da subjetividade e da atribuição de sentido às crianças, jovens e adultos, a pergunta que se coloca agora é sobre o modo pelo qual ela desempenha tal função na contemporaneidade (VEIGA-NETO, 2000).

Existe uma convergência entre as análises de Foucault (1994), Deleuze (1992) e Arendt (1957) sobre a crise da educação, seguindo caminhos teóricos distintos, acabam por demonstrar que a crise na educação é uma crise



da modernidade, oferecendo-nos, ademais, um importante instrumental teórico para pensar criticamente o significado de tais crises.

Uma vez suscitada a desconfiança crítica em relação ao binômio crise-reforma, que insistentemente retroalimenta o discurso das instituições modernas, pode-se compreender a reflexão arendtiana sobre a crise.

Arendt (1957) aborda o problema da crise, a partir da crítica à perda de sentido da educação moderna, relacionada à perda de sentido do espaço público no presente, ela, surpreendentemente, argumenta a favor das possibilidades abertas pela própria crise. Ao discordar da atitude de lamentar a perda de autoridade no presente; bem como discordar da atitude reacionária que pretenderia restituir no presente a boa ordem perdida, Arendt pensa que a crise da educação não é, por si só, danosa. Antes, ela deve ser entendida como parte da tensão insuperável entre novidade e conservação que experimentamos a cada dia, em um mundo no qual o passado deixou de se oferecer como guia inquestionável para a ação e para o pensamento dos homens no presente. Segundo a autora, a crise é um momento que permite observar as deficiências, além de evidenciar o fracasso das tentativas de sua superação até o momento.

Assim, muito mais grave do que a própria crise, é o fato de não a entendermos como momento propício para o pensamento crítico. A crise da educação significa a abertura da oportunidade para observar a fragilidade da organização da instituição escolar e dos saberes escolarizados, os quais, até então, vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada do Ocidente.

Arendt (2010) confirma a gravidade da situação, argumenta a favor da oportunidade de pensamento e de análise críticos fornecida por essa mesma situação. Para ela, uma crise: “obriga-nos a voltar às questões mais fundamentais, o que, por sua vez, também exige formular respostas novas, exigindo novas formas de organização do pensamento” (p. 223). A autora argumenta que a crise, coloca em xeque as certezas e a segurança que sustentavam esse passado ideal. Como o argumento para toda reforma é o surgimento de uma situação nova que veio a escapar ao controle destruindo os supostos bons resultados que reinavam anteriormente, o discurso da reforma educacional sempre acaba por argumentar a favor da reinstauração da ordem



perdida provocada pela situação de crise, recorrendo a figuras idealizadas do passado. Reagir a essa interpretação convencional da crise é buscar compreender aquilo que ficou exposto pela crise educacional, evidenciando as fragilidades que são constitutivas da própria situação institucional escolar e as deficiências constitutivas de todos os processos de reforma educacional.

Ao considerar a crise contemporânea da educação como oportunidade para refletir sobre o significado da educação, Arendt (2010) afirma, que: "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (p. 223).

Assim, é por meio da educação que as crianças começam a habitar um mundo que já é velho e que ainda permanece desconhecido para os recém-chegados. A criança é uma desconhecida para nós e para o mundo; ela chega ao mundo e a nós subitamente, e apenas gradativamente vai se tornando alguém reconhecível, isto é, vai se transformando em um de nós. Nesse processo de transformação da radical alteridade infantil em algo reconhecível, a educação desempenha importante papel.

Como afirma Larrosa (1998), "a educação é o modo como as pessoas, às instituições e as sociedades recebem ou respondem à chegada daqueles que nascem" (p. 234). Todavia, esse ato de recepcionar ou receber o novo em um mundo já velho não pode se dar sem tensão. Ao mesmo tempo em que a criança e o nascimento representam a salvaguarda da renovação do mundo, o próprio mundo precisa ser também posto a salvo da criança e do jovem.

Por isso, Arendt (2010) argumenta que a educação é sempre indiscutivelmente um campo de tensão, um domínio crítico e em crise. A partir dessa importante tese, a educação pode ser compreendida como um campo de permanente tensão entre a novidade e o instituído, isto é, entre os novos indivíduos e um mundo que já existe e que possui uma longa tradição cultural, em suma, entre os mais novos e os mais velhos. Afinal, como a educação é a única forma que possuímos para receber as crianças que nascem e vêm ao mundo, o conflito e a crise estão permanentemente instaurados nesse campo, visto que a cada nascimento ressurgem a tensão entre o novo e a tradição cultural, manifesta na conversão daquele ser desconhecido à "nossa" lógica e maneira de ver e se relacionar com o mundo. Se educar é receber e apresentar



o mundo e a tradição cultural para os recém-chegados, o germe da novidade será sempre um fator de desestabilização do campo educacional. Este, por sua vez, também deverá ser cuidado com atenção, dada a sua fragilidade, pois a escola e a educação constituem um campo de passagem, um lugar de preparação para a vida adulta e para o cuidado político para com o mundo.

Nesse sentido, é bem possível que a crise hodierna da educação também se relacione com a crescente ausência de tensão entre novidade e tradição, entre presente e passado, visto que também o próprio passado vai se transformando em mera mercadoria para o consumo rápido e voraz de uma população de adultos e crianças alucinados pelo ideal da felicidade imediata. Seja como for, o aspecto importante a ser ressaltado é que, numa perspectiva arendtiana, pensar a crise política da modernidade é um dos aspectos fundamentais para se repensar criticamente o papel da educação no mundo contemporâneo. Tal papel, por sua vez, deve ser considerado em sua (im) possibilidade constitutiva. Essa concepção paradoxal da educação tem que ver com as seguintes determinações: por um lado, a tarefa educacional na modernidade tornou-se uma tarefa impossível, permanentemente em crise, em função da própria instabilidade do mundo moderno. Afinal, cabe à educação a conservação do mundo e a transmissão de conteúdos do passado para o presente, e, com a ruptura da tradição, simplesmente perdemos a certeza e a segurança de nossa relação com o passado.

Arendt (2010) nos ensina que a ruptura do fio da tradição é um problema moderno irreversível, de modo que não podemos simplesmente agir como se fosse de fato possível recuperar o antigo "acordo entre o *ethos* específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todo" (p. 244).

Por outro lado, entretanto, talvez a educação ainda seja possível, desde que reconheçamos que a ruptura da tradição e da autoridade, a despeito de ter tornado problemático e crítico o nosso acesso ao passado e a transmissão de conhecimentos relativos à constituição do mundo em que vivemos, ainda não inviabilizou totalmente a possibilidade de preservarmos algo da autoridade e da tradição no curso do processo educacional. Segundo Arendt (2010): "na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como



o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (p. 246). O seu famoso texto *Eichmann em Jerusalém* como marco (ARENDR, 2007b), em termos de sinalização e fonte de reflexão para quem acha que a Educação pode engendrar pessoas melhores e capazes de construir um mundo melhor que este. Para ela: “a maioria dos burocratas nazistas não podem ser classificados simplesmente como pessoas más” (ARENDR, 2007b, p. 89). Falando em “banalidade do mal”, sugere a reflexão justamente sobre um dos aspectos mais valorizados e perseguidos por nós educadores quando formamos um indivíduo: a eficiência no cumprimento de seu papel (ARENDR, 2007b).

Segundo ela, “o criminoso nazista condenado com justiça, a meu ver, ao invés de simplesmente portador de uma maldade intrínseca, era, acima de tudo, homem sem perplexidades nem questionamentos” (ARENDR, 2007b, p. 98). Pessoa simples, não tinha grandes anseios além de poder “agir corretamente”, de ser um “funcionário eficiente”, de ser “aceito e reconhecido dentro da hierarquia” (ARENDR, 2007b, p. 98). Não tendo entrado no partido por ideologia, mas por necessidade de colocação profissional, procurou crescer a partir do cumprimento irrestrito de todas as suas funções e deveres. Cumpridor de seu papel dentro da estrutura profissional era um cidadão que respeitava e vivia absolutamente dentro da lei. Um homem a cultivar, o tempo todo, a lealdade e a submissão.

Arendt (2007b) nos mostra, aqui, o fato de que não questionar conduz ao conformismo e à massificação. Indivíduos que se tornam apenas parte da massa dificilmente conseguem criar um sentido propriamente seu para sua vida. Não ser educado para a reflexão é o mesmo que se preparar para obedecer sempre. E neste aspecto a sua obra converge no entendimento da sociedade disciplinar de Foucault (1984). A formação de corpos dóceis, massificados e manobrados seja por ambições políticas, profissionais e midiáticas.

Há muitas instituições que se afirmam portadoras de reflexão e formação ética, mas, a experiência nos mostra que, em nossa ânsia por acertar, muitas vezes esbarramos no temor de ver nossos projetos desmoronarem. E nessas horas, bom mesmo são os alunos bonzinhos e os obedientes. Pois, como disse Arendt (2010), nosso “sexto sentido, o senso comum”, faz com que nossa vida tenda a se adaptar a um mundo único e dado:





o mundo padrão, o mundo que percebemos porque o queremos. Justamente porque o mundo está continuamente sujeito à novidade e à instabilidade provocada pela ação dos recém-chegados, assumir responsabilidade pelo mundo aquilo que Arendt denominava de “amor mundi” significa contribuir para que o conjunto de instituições políticas e legais que nos foram legados não seja continuamente transformado ou destruído ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de alguns (ARENDR, 2010, p. 234).

Quem educa não assume responsabilidade apenas pelo “desenvolvimento da criança”, mas também pela própria “continuidade do mundo” (ARENDR, 2010, p. 235). Responsabilidade pelo mundo é, portanto, responsabilidade por sua continuação e conservação, aspecto que não se confunde com o conservadorismo *tout court*, pois Arendt (2010) ressalta que somente aquilo que é estável pode sofrer transformação. Para a autora, a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem.

Em sentido geral, portanto, se a educação no mundo contemporâneo passa por uma crise aguda e sem precedentes, então é preciso compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do próprio mundo moderno. Para Arendt (2005), vivemos numa “sociedade de massas” que prioriza as atividades do trabalho e do consumo; que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato; e que nada quer conservar do passado, consumando-se aí a perda da autoridade e da tradição. Para a autora, vivemos num mundo em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia, aspectos que se refletem imediatamente nos projetos educacionais contemporâneos. Arendt (2010) chama a atenção ao fato de que as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que, por sua vez, põe em destaque a falta de responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzi-los no mundo.

Assumir a perspectiva teórica do cuidado para com o mundo, em claro confronto à atitude intelectual que ela julgava predominante na modernidade, isto é, a “alienação do homem” em relação ao mundo



compartilhado, origem do moderno subjetivismo filosófico e das tendências psicologistas do pensamento social e educacional contemporâneo. Foi a partir dessa perspectiva anti-humanista e antissubjetivista que Arendt (2010) detectou o caráter instável e inóspito de um mundo quase inteiramente regido pela lógica do trabalho (labor) e do consumo, isto é, pela lógica da produção e da destruição em escala global e em ritmo cada vez mais acelerado. Em vista do predomínio dessas duas atividades conexas no mundo contemporâneo, o homem passa a se compreender e a se comportar quase exclusivamente como um animal *laborans*, um ser vivo atado ao ciclo ininterrupto do trabalho e do consumo, tendo como interesse principal sua sobrevivência e felicidade imediata.

A tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados (ARENDR, 2010, p. 190).

Por esse motivo, ela pensa que a educação ocupa um lugar difícil, instável, e talvez até mesmo paradoxal: afinal, a educação deve ser responsável pela capacidade humana de conservar e transformar o mundo, protegendo o desenvolvimento da criança contra as pressões do mundo, ao mesmo tempo em que deve preparar a criança para conservar e transformar o próprio mundo futuramente. Arendt (2010) observa que: “advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados” (p. 190).

Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito, podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça da parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDR, 2010, p. 235).

Não compreender a diferença entre educação e atividade política implica infantilizar a educação e a própria política. Por isso, Arendt (2010) é crítica em relação aos projetos educacionais progressistas, que politizam excessivamente a educação, considerando-os autoritários e contraditórios, já que toda tentativa de “produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o



novo já existisse” (p. 225), impede ditatorialmente sua efetiva aparição. Por outro lado, contudo, uma educação excessivamente psicologizada e centrada na: “natureza íntima da criança e suas necessidades” (ARENDR, 2010, p. 237), é, uma educação apartada do mundo adulto, leva à infantilização dos alunos e à conseqüente perda de responsabilidade pelo mundo.

Para Arendt (2010), portanto, o problema educacional é um problema político de primeira grandeza e não simplesmente uma questão pedagógica. Ele se refere ao problema da perda do espaço público no mundo contemporâneo, o qual traz consigo uma perda de responsabilidade para com o mundo e, assim, também uma crise generalizada da educação. Nos textos, Arendt fornece pistas importantes para pensarmos a crise contemporânea na educação e, principalmente, a crise das instituições escolares. Lendo os textos em conjunto, compreendemos que a crise na educação possui profunda relação com a perda de autoridade no mundo moderno, problema político que se espalhou para áreas pré-políticas como a criação dos filhos e a própria educação Arendt (2010):

Ressalta que o sintoma mais significativo da crise da autoridade no mundo moderno é o fato dessa crise ter se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDR, 2010, p. 128).

Após considerar que a genuína autoridade teria desaparecido de nosso mundo moderno e contemporâneo, Arendt (2010) pergunta-se por aquilo em que a autoridade teria se transformado em nosso tempo. Em outras palavras, ela empreende uma genealogia da noção de autoridade, ao distinguir entre a autoridade legítima, que teria desaparecido do nosso mundo político, e o autoritarismo, isto é, a ausência de autoridade em seu caráter legítimo. Quanto a esse aspecto, os ensaios “A crise na educação” (1957) e “Que é autoridade?” (2007a) convergem e permitem pensar que a crise na educação é também uma crise da autoridade legítima, isto é, uma crise da perda de estabilidade, tanto do conhecimento quanto do próprio sentido de responsabilidade dos professores e dos adultos pelo mundo em que vivem: “A



autoridade foi rejeitada pelos adultos e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (ARENDRT, 2010, p. 240)”. Em vez de se estabelecer enquanto lugar fundamental de formação e preparação de jovens e crianças para o mundo público dos adultos, o campo educacional viu surgir métodos pedagógicos e psicológicos centrados na criança e no adolescente, os quais, ao serem entendidos como substratos psíquicos naturais, não históricos, viram-se alienados do mundo em que habitam e que precisam conhecer para poderem futuramente preservá-lo e transformá-lo. Não casualmente, foi em meio à proliferação do discurso psicopedagógico que se “inventou” a própria figura histórica da adolescência, entendida como uma idade-problema a ser continuamente vigiada, analisada e disciplinada (CÉSAR, 2008).

Arendt (2010) refere-se criticamente às pedagogias e aos métodos pedagógicos oriundos da psicologia do desenvolvimento, centrados na ideia de indivíduo e de individualidade, pois pensa que as abordagens educacionais deixam de lado o vínculo indissociável entre homem e mundo e, portanto, desconsideram o princípio educacional do cuidado e da responsabilidade para com o mundo. Para a autora, a estreita comunhão entre psicologia e educação tende a ser pernicioso para a educação e sua finalidade, isto é, proporcionar aos jovens e crianças um adequado deslocamento do espaço privado da família para o espaço público do bem comum. O argumento de Arendt (2010) denuncia um processo de alienação em relação ao mundo que continua em curso no campo da educação. De fato, as práticas educacionais orientadas pelas abordagens psicológicas tiveram origem no repúdio a todos os tipos de desmandos, castigos, punições e violências físicas e psíquicas contra jovens e crianças no interior dos muros escolares. Em consonância com a nova atmosfera de liberdade que então soprava nos Estados Unidos nos anos cinquenta, proliferaram discursos pedagógicos europeus oriundos do século XIX e das primeiras décadas do século XX, como as pedagogias libertárias dos anarcossindicalistas, a Escola Nova dos franco-genebrinos, a escola democrática de John Dewey (1992), além das novas descobertas dos estudos de psicologia do desenvolvimento infantil (BEST *et al.*, 1972; COUSINET, 1968).



Por certo, Hannah Arendt (2010) os discursos e práticas pedagógicas acabaram por fornecer elementos para a criação de novos métodos pedagógicos que tomaram a criança e o mundo infantil do brinquedo e da brincadeira como o centro e o foco praticamente exclusivos das ações pedagógicas e de educação.

Para Arendt (2010), ademais, ao contrário de formarem crianças e jovens para a ação futura no mundo público, tais abordagens psicopedagógicas, na medida em que recusam o papel e a figura da autoridade do professor no processo educacional, deixam os sujeitos da educação imersos num processo de “infantilização” generalizada que se estende até a idade adulta. Temos aí o pressuposto perigoso de que: “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, os quais são autônomos e, na medida do possível, devem ser governados pelas crianças. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo” (p. 229-230, tradução modificada). A este respeito, a autora adverte enfaticamente quanto aos riscos de uma educação que deixa os jovens e crianças entregues à própria sorte, ou, pior ainda, à mercê do próprio grupo. E esse é um aspecto que deve ser discutido em relação ao *bullying*, e que poucos pesquisadores se detêm. E que o estudo do *bullying* se detém mais a discutir os efeitos do que o tipo de educação que temos hoje na modernidade e que são a causa principal do *bullying* que é a perversidade de entregar os jovens a tirania do grupo.

A criança e o jovem viram-se libertos da autoridade dos adultos, que deixaram conscientemente de querer intervir ou exercer qualquer autoridade sobre os sujeitos da educação. Segundo tal concepção educacional, o adulto pode apenas dizer à criança “que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça” (ARENDR, 2010, p. 230). Assim, jovens e crianças viram-se subjugados a uma autoridade ainda mais cruel e terrível, a autoridade tirânica do grupo infantil ou adolescente. Deixadas à própria sorte na escola, as crianças ficaram sujeitas à tirania da maioria, o que, para a autora, representou um importante aspecto da violência cotidiana no século XX:

Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania



do seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem escapar para nenhum outro mundo, por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças tende a ser o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos (ARENDDT, 2010, p. 230-231).

Ao questionar as deficiências das pedagogias psicologizadas, Arendt (1957) não se limita a apontar seus problemas do ponto de vista dos alunos, mas também os aborda do ponto de vista dos próprios educadores. Estes também se encontram abandonados à própria sorte, pois, com sua formação deficiente do ponto de vista dos conteúdos, não mais representam uma autoridade legítima diante das crianças e, frequentemente, recorrem ao autoritarismo ou à “retórica moral e emocional” (p. 4). Temos aí o problema de que, “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (p. 9). A partir do momento em que a pedagogia se concebe como uma ciência do ensinar a ensinar, surge a concepção de que o professor pode “ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (p. 2). Para a autora, o pragmatismo como método educacional é problemático em função do seu pressuposto básico, isto é, Arendt (1957) desconfia do pressuposto pragmático de que todo aprendizado é uma forma especial do fazer, do jogar e do brincar, como se o conhecimento dependesse exclusivamente daquelas habilidades, tornando-se a criança, ela própria, a responsável pela geração do conhecimento. Percebe-se aí um abandono da responsabilidade educacional que, para a autora, nada mais reflete senão a perda de responsabilidade dos adultos para com o próprio mundo, visto que eles próprios já não se arrogam o papel de autoridade, recusando-se a conduzir as crianças até o mundo, suas regras e suas instituições.

Arendt (2010) afirma: “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não brincar, é extinto a favor da autonomia do mundo da infância” (p. 233). Para a autora, esses três pressupostos o abandono da infância à própria sorte, a precária formação dos professores e o pragmatismo educacional, constituem os elementos decisivos e especificamente pedagógicos para compreendermos a crise da educação no presente. O corolário desses



três pressupostos é a irresponsabilidade dos educadores para com o mundo e sua conseqüente perda de autoridade no campo educacional, visto que: “a autoridade do educador se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDR, 1957, p. 3). Os problemas decorrentes daqueles três pressupostos são usualmente reconhecidos, em especial a má formação dos professores. Entretanto, a despeito da ânsia reformista que sempre esteve presente no discurso educacional do século XX, numa “desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional” (ARENDR, 2010, p. 233), até hoje o discurso pedagógico tem mantido o fundamental, isto é: a retenção artificial da criança e do jovem em seus mundos supostamente autônomos; a concepção da infância e da adolescência como substratos naturais alheios ao mundo e à história; bem como a concepção da pedagogia como um método e um saber científico animado pela psicologia do desenvolvimento, aliada ao pragmatismo.

Foucault (1984) nos permite compreender que a ideia de crise está presente de maneira intrínseca na própria configuração das instituições modernas e, conseqüentemente, da própria modernidade na sua forma específica de organização, isto é, a sociedade disciplinar de normalização. Não por acaso, quando se aborda o problema da crise institucional, aquilo que se espera é a intensificação ou a reestruturação das próprias instituições.

As reformas educacionais constituem tentativas sempre renovadas de instaurar um processo de governamentalidade das populações, isto é, representam formas de governo das populações tendo em vista a produção de uma homogeneidade populacional obtida no processo de escolarização (FOUCAULT, 2004).

Diante do que contemplamos nesta reflexão vale destacar uma importante consideração de Morais (1995) a respeito da violência que vem manipulando as pessoas e os elementos que interferem no processo educativo:

As novas gerações precisam ser motivadas ao respeito pela vida de si e dos outros; precisam sofrer um despertar político que as integre numa luta sincera contra as escandalosas injustiças sociais oriundas de uma perversa distribuição de oportunidades, de uma divisão social de trabalho discriminatória, bem como de uma divisão de rendas e bens sociais que é evidentemente criminosa e criminógena (MORAIS, 1995, p. 45).

Por outro lado, entretanto, talvez a educação ainda seja possível, desde que reconheçamos que a ruptura da tradição e da autoridade, a despeito



de ter tornado problemático e crítico o nosso acesso ao passado e a transmissão de conhecimentos relativos à constituição do mundo em que vivemos, ainda não inviabilizou totalmente a possibilidade de preservarmos algo da autoridade e da tradição no curso do processo educacional Arendt (2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim concluímos que discutir o *bullying* é discutir somente os efeitos de uma violência muito mais ampla e progressiva. E que esta discussão se torna mais fértil a partir do momento em que retornamos a todos os fatores que nos trouxeram ao atual estágio, dentre estas a quebra da tradição, a falta de autoridade, a falta de compromisso pela educação são causas nada simples, mas assuntos complexos e inesgotáveis que precisam ser debatidos para compreender o problema do bullying que tem suas origens a partir das próprias mudanças operadas na sociedade moderna.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. Crise na Educação. In: Entre o Passado e o Futuro. São Paulo, perspectivas, 1957.

ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

ARENDDT, H. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b. 342 p.

ARENDDT, H. A condição humana. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BEST, F. et al. Introducción a la pedagogía. Barcelona: Oikos-tau, 1972.

BORDIEU P. A. A escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e à cultura. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORDIEU P. A. O campo científico. In Ortiz, R. Bourdieu P. Coleção: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.





CÉSAR, M. R. A. A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico. São Paulo: Unesp, 2008.

CÉSAR, M. R. A. Da escola disciplinar à pedagogia do controle. 2004. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

COUSINET, R. L'éducation nouvelle. Genebra: Delachaux & Niestlé, 1968.

DELEUZE, G. Conversações. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DUARTE, A. Modernidade, biopolítica e violência: a crítica de Arendt ao presente. In: MAGALHÃES, M. D. B.; LOPREATTO, C.; DUARTE, A. (Orgs.). A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004. p. 35-54.

DURKHEIM, E. Educación y sociología. Barcelona: Península, 2003.

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: VERUS, 2005

FOUCAULT, M. Sécurité, territoire, population: cours au collège de France 1977-1978. Paris: Gallimard, 2004.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

LARROSA, J. O enigma da infância. In: \_\_\_\_\_. Pedagogia profana: danças, pirotetas e mascaradas. Porto Alegre: Contra-Bando, 1998. p. 229-246.

LOPES NETO, A.A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria Online. Vol. 81, nº 5 (supl.), p. 164-172, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021). Acesso em julho de 2008.

MORAIS, Regis de. Violência e Educação. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Nilson Vieira (Org.) Insegurança Pública: Reflexões sobre a criminalidade e a violência urbana. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

PALACIOS, Marisa; REGO, Sergio Tavares de Almeida. Bullying: mais uma epidemia invisível? R. Bras. Educ. Méd. Vol. 30 nº1. Rio de Janeiro, 2006.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. (Coord.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-20.

VEIGA-NETO, A. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias Nietzscheanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.



Anais do I Congresso de Ciência e Tecnologia da PUC Goiás  
Disponível em: <http://pucgoias.edu.br/ucg/prope/pesquisa/anais/2015/index.htm>  
ISSN: 2177-3327

VELHO, Gilberto e Marcos Alvito. Cidadania e Violência. Rio de Janeiro:  
Editora UFRJ: Ed. FGU, 1996.