

ANDRÉA FAUSTINO FARIA FERREIRA ANDRADE

**TRADUÇÕES DA CULTURA NARCISISTA NA
CULTURA ESCOLAR: UMA PAUTA DE ESTUDO
SOBRE ESCOLA BÁSICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2011**

ANDRÉA FAUSTINO FARIA FERREIRA ANDRADE

**TRADUÇÕES DA CULTURA NARCISISTA NA
CULTURA ESCOLAR: UMA PAUTA DE ESTUDO
SOBRE ESCOLA BÁSICA**

Relatório de dissertação apresentado à
Comissão Julgadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação, como requisito final
para obtenção do grau de Mestre em
Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a
Fabiany de Cássia Tavares Silva.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2011**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

Prof^a. Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório

DEDICATÓRIA

Depois de meus pais, foi em você que projetei meus sentimentos mais ambivalentes. Amava e te odiava ao mesmo tempo. Por isso hoje, escola, lhe dedico essa dissertação, como forma de reparação e gratidão. Sem você eu não conseguiria chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à:

Fabiany, que me inquietou, intrigou e me ensinou. Sua autoridade foi continente e organizadora. Em todo tempo parecia que sua mão estava sobre a minha, segurando o lápis, deixando cada folha mais bonita. Diante de sua grandeza te agradecer é difícil. Obrigada!

Sálvio, meu porto seguro. Saber para onde retornar todos os dias me faz feliz. Te Amo!

Minha querida filha Gabriela, você é sem dúvida alguma, minha maior e melhor produção.

Ana Paula, minha irmã amada, tudo foi mais leve por ter você ao meu lado. Obrigada!

Tatiana e Ana Carolina, também amadas. Agradeço por serem minhas irmãs.

Minha mãe, que sempre esteve atenta, presente em cada etapa desse processo. Sua dedicação me fez sentir amada e cuidada.

Meu pai, por ser meu modelo de homem culto.

Professor Paulo Vinícius, que conheci muito através da voz de minha orientadora, e que me fez refletir sobre o rumo a seguir.

Professora Alda, famosa no programa por sua dedicação da qual pude provar na qualificação.

Professora Eurize, cuja experiência iluminou todo esse trabalho.

Manoel, amigo e verdadeiro *gentleman*.

Marcos e Eli, com quem me diverti muito.

Jacqueline, pelo enorme coração.

E por fim, a Deus, que me faz querer ser uma filha melhor a cada dia.

RESUMO

O reconhecimento do cotidiano da escola, da sua cultura e da cultura narcisista é uma variante que merece constituir-se em objeto de pesquisa. Entendemos que o cruzamento, ou interlocução desses dois conceitos, seja no campo da educação ou da psicologia, ainda não se constituiu em objeto de investigação. Diante disso, a preocupação central deste estudo esteve orientada pela busca dos intercâmbios, das trocas e do cruzamento entre a cultura escolar e a cultura narcisista, na perspectiva de estabelecermos uma pauta de estudos sobre a escola básica. No campo da educação, o conceito, ou a categoria, de cultura escolar tem se composto num espaço complexo que busca articular, entre outras coisas, a cultura e a escola, o individual com o social. No campo de estudo da Psicologia, a cultura narcisista e/ou cultura do vazio tem sido pesquisada, na maior parte das produções literárias e artigos, com o propósito de buscar contribuir com a prática clínica de psicoterapeutas, analistas e psiquiatras. Nesse sentido, alguns problemas emergem dessa nova configuração cultural e, alguns deles, são passíveis de análise: Se a ordem da cultura se traduz de forma narcisista, como essa tem se apresentado na cultura escolar? De que maneira as transmissões educativas estão sendo atingidas, influenciadas e até mesmo modificadas pela cultura narcisista? Levantamos, como hipótese, para tentar responder a esses problemas, que a cultura narcisista tem trazido uma dissolução das hierarquias, tanto dentro como fora da escola, a perda de referencial de autoridade, a falta de limites, de normas e de regras claras e definidas. Diante desse quadro, os objetivos deste estudo transitaram entre a investigação e o cruzamento dos conceitos de cultura escolar e de cultura narcisista, na produção de análise sobre as relações sociais escolarizadas, e mesmo analisar como a cultura narcisista tem influenciado a cultura escolar, na perspectiva de compreender as suas vicissitudes. Para cumprir com tais objetivos, nosso desenho metodológico estava fundado na abordagem qualitativa, para a qual utilizamos os procedimentos da/de pesquisa bibliográfica, na busca de suporte teórico às áreas de discussões envolvidas, a partir da análise de material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos. Depreendemos que o conceito de cultura escolar vem consolidando formas diferenciadas de pesquisas sobre escola, transitando desde os estudos do/sobre o funcionamento interno das instituições educativas (no campo histórico-social), valorizando a análise das práticas escolares (no campo da formação docente e da didática) até a identificação e a análise dos processos envolvidos na transmissão e aquisição dos conhecimentos (no campo do currículo) e da cultura (no campo da sociologia e da antropologia). Quanto à cultura narcisista, apontamos o seu conceito, seu significado, na busca pela compreensão de alguns fenômenos presenciados em nossa sociedade e, especialmente, apontar para a influência dessa cultura no espaço escolar. Por fim, apontamos uma nova hipótese de leitura para a pauta de estudos que estabelecemos sobre a escola básica, por entendermos que não esgotamos as possibilidades desses conceitos, qual seja, **a problemática do processo de transmissão e transformações diante da influência da cultura narcisista.**

Palavras-chave: Cultura Escolar, Cultura Narcisista, Escola Básica, Violência na escola.

ABSTRACT

The recognition of the school routine, their culture and narcissistic culture is a variant that deserves to be the object of research. We understand that intersection, or interchange of these two concepts, either in education or psychology, still was not an object of investigation. Given this, the central concern of this study was focused on the pursuit of trade, trade and the cross between school culture and narcissistic culture with a view to establish an agenda for research into the school. In education, the concept, or category of school culture has composed a complex space that seeks to articulate, among other things, culture and school, the individual with the social. In the study of psychology, narcissistic culture or culture of the void has been investigated, most of the literary productions and articles for the purpose of seeking to contribute to the clinical practice of psychotherapists, analysts and psychiatrists. Thus, some problems emerge from this new cultural setting and some of them are capable of analysis: If the order of culture is reflected in a narcissistic, as this has been presented in the school culture? How educational broadcasts are being affected, influenced and even changed by the narcissistic culture? Our hypothesis, to try to respond to these problems is that the narcissistic culture has brought about a dissolution of hierarchies, both within and outside the school, the loss of referential authority, lack of boundaries, rules and standards and clearly defined. Therefore, the main objectives of this study moved between research and the crossing of the concepts of school culture and narcissistic culture, producing analysis on social relations in school and in analyzing how the narcissistic culture has influenced the school culture in order to understand the its vicissitudes. To achieve these objectives, our design methodology based on the qualitative approach, for which we use the procedures and literature search, the search for theoretical support to the areas of discussion involved, from the analysis of already published material, consisting mainly of books and journal articles. We concluded that the concept of school culture has different ways of consolidating research on school, moving from studies of and about the inner workings of educational institutions (the social-historical field), valuing the examination of school practices (in the field of teacher education and of teaching) to the identification and analysis of the processes involved in the transmission and acquisition of knowledge (in the field of curriculum) and culture (in the field of sociology and anthropology). With regard to the narcissistic culture, we point out its concept and its meaning in order to understand some phenomena witnessed in our society, and especially highlight the influence of this culture within the school. Finally, we present a new hypothesis for reading the agenda of studies have established on the basic school, because we understand that not exhausted the possibilities of these concepts, namely the problem of the transmission and transformation on the influence of the narcissistic culture.

Keywords: School Culture, Cultural Narcissist, Elementary Schools, Violence in school.

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	09
CAPÍTULO I. DA CULTURA NARCISISTA À CULTURA ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA PAUTA DE ESTUDOS SOBRE/DA/NA/PARA A ESCOLA.....	17
1.1 ESTUDOS SOBRE ESCOLA: UMA PAUTA DE PESQUISA	17
1.1.1 Do Narcisismo à Cultura Narcisista: Um Novo Enfoque Para os Estudos Sobre a Escola.....	30
1.2 DA CULTURA NARCISISTA À CULTURA ESCOLAR: UM CAMPO DE PESQUISA EM ABERTO	39
CAPÍTULO II. TRADUÇÕES DA CULTURA NARCISISTA (OU DO VAZIO) NA CULTURA ESCOLAR.....	45
2.1 TRADUÇÕES DA CULTURA NARCISISTA (OU DO VAZIO) NO CAMPO DA PSICANÁLISE.....	45
2.2 TRADUÇÕES DA CULTURA NARCISISTA (OU DO VAZIO) NO CAMPO DA CULTURA ESCOLAR.....	51
2.2.1 A Reprodução das Desigualdades Sociais	66
NOTAS FINAIS (OU A PROBLEMÁTICA DO PROCESSO DE TRANSMISSÃO E TRANSFORMAÇÕES DIANTE DA INFLUÊNCIA DA CULTURA NARCISISTA	75
REFERÊNCIAS	99

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Meu interesse pela psicanálise surgiu antes mesmo de ingressar no curso de Psicologia, talvez o próprio desejo pelo curso tenha se dado por conta dessa teoria. Confesso que não me lembro de todos os detalhes dessa história acadêmica, que teve início no ano de 1990. Entretanto, passados quinze anos de sua conclusão, encontro-me continuamente debruçada sobre a teoria e a técnica psicanalítica, na busca da apropriação mais refinada de seus conceitos, a fim de contribuir com minha prática profissional.

É bem verdade que nesses anos não me dediquei apenas à clínica, tive sempre outros interesses que andaram juntos com essa predileção. Trabalhei em escolas, em diferentes épocas, ora como psicóloga escolar, ora como professora. Fato que fez despertar o interesse pela pesquisa.

Somente em 2008, com a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), foi que materializei a constituição de uma possibilidade de pesquisa no âmbito do Curso de Mestrado. Contudo, tal materialidade se deu em meio às primeiras aproximações teóricas com o estudo sobre/da/pela escola, por meio de desconhecidas leituras que imprimiram um estado de tensão e desconforto.

Fazer parte de um grupo de estudos e pesquisas se configurou em uma tarefa laboriosa, na qual me deparei com um campo totalmente novo que, por vezes, desconstruía fundamentos tão arraigados de minha história formativa e profissional. Entretanto, das muitas coisas que aprendi com a psicanálise, uma delas, mas de imenso valor, é que crescemos na frustração e não quando somos gratificados.

O grupo me frustrava. Fazia-me ver uma parte do mundo, ou melhor, do universo humano, sob as lentes da História e das Ciências Sociais, de outra maneira. Gostei. E aqui estou, desenvolvendo uma dissertação, fundada em um conceito novo de cultura, a saber, cultura narcisista ou do vazio, discutido no campo da psicanálise na tentativa de analisar como essa cultura tem influenciado a cultura escolar, a fim de entender seus contratempos.

Nos limites dessa pesquisa, a preocupação central foi a de construirmos aproximações analíticas sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura narcisista, na perspectiva de encontrarmos novos enfoques para o estudo da escola. O

reconhecimento do cotidiano da escola, da sua cultura e da cultura narcisista é uma variante que merece constituir-se em objeto de pesquisa.

O cruzamento, ou interlocução desses dois conceitos, no espaço da pesquisa seja no campo da educação, ou da psicologia, ainda não se constituiu em objeto de investigação. Para o campo da educação, o conceito, ou a categoria, de cultura escolar tem se composto num espaço complexo que busca articular, entre outras coisas, a cultura e a escola, o individual com o social, como, também, o de gerir “[...] a complexidade das relações entre as exigências da investigação e as exigências da intervenção” (SILVA, 2006, p. 209).

Já no campo de estudo da psicologia, a cultura narcisista e/ou cultura do vazio tem sido pesquisada, na maior parte das produções literárias e artigos, com o propósito, de buscar contribuir com a prática clínica de psicoterapeutas, analistas e psiquiatras. Se bem que encontramos pesquisas sobre cultura, ainda que poucas produções, que se debruçam sobre o conceito de narcisismo para ajudar a compreender a era contemporânea.

As produções sobre narcisismo são encontradas nos escritos de Freud, principalmente nas obras, sobre o Narcisismo: uma introdução (1979), o ego e o id (1979), entre outros. Atualmente, artigos sobre esse tema têm sido trazidos ao público; contudo, sem implicações no campo de estudos da escola; entre eles, destacamos: Lisondo (2004), que analisou a cultura e as patologias do vazio; Eizirik (2004), que aborda a relação do narcisismo com a sexualidade na pós-modernidade; Wanderley (1999) discute o narcisismo contemporâneo abordando a teoria laschiana; e, por fim, Monti (2008), que aponta o contrato narcisista e sua relação com a clínica do vazio.

O termo narcisismo surge, pela primeira vez, na literatura psicanalítica, segundo Laplanche (1992), na obra de Sigmund Freud, em 1910, e possui profunda relação com o mito de Narciso¹. O mito de Narciso possui quatro registros literários

¹ Dos registros literários do mito de narciso, Lewkowics (2005) considera esse o mais conhecido para nos oferecer uma melhor compreensão do conceito de narcisismo para a psicanálise. Ao nascer, os pais de Narciso fora consultar um adivinho cego, cujo nome era Tirésias. Suas curiosidades eram relacionadas ao futuro de seu filho, ao que lhes respondeu, tal adivinho, que Narciso viveria muitos anos, sob a condição de nunca se conhecer. O menino cresceu e se tornou um rapaz muito belo, admirado e cortejado por diversas ninfas e mortais. Narciso, por sua vez, não se interessava por nenhuma delas, mantinha-se indiferente e insensível ao amor. Assim, acabava rejeitando o afeto de tais moças. Aconteceu que, a ninfa Eco enamorou-se dele e ia atrás de Narciso, seguindo-o de paixão, mas sem poder-lhe falar, condenada que estava, por castigo de Hera, a apenas repetir palavras alheias. O rapaz a desprezou como anteriormente fizera a tantas outras, até que Eco secou de tristeza e acabou morrendo. Outra ninfa se apaixonou e novamente o jovem rejeitou esse amor. Ressentida, foi até Nêmesis, a deusa da justiça, para lhe pedir ajuda a fim de que o moço fosse punido por sua frieza, amaldiçoando-o de maneira que ele também amasse e não obtivesse o objeto de seu amor. Certo dia,

e, entre eles, algumas variações. Assim, como Freud não se referiu a qual desses mitos se utilizou para estudar, servimo-nos da versão contida no livro de Eizirik (2005).

Nossa preocupação está em apontar os aspectos que interessam à teoria psicanalítica, abstenho-nos de discutir se a estória de Narciso é, de fato, uma lenda ou mito. Ubinha e Cassorla (2003) assinalam que essa é uma questão de interesse dos mitólogos, sendo, o nosso, de ordem psicológica, ou, mais ainda, de ordem psicanalítica. Por conta disso, consideraremos como mito, resguardados no uso dos psicanalistas da expressão “mito pessoal” e da narração, em psicanálise, uma atividade mental, denominada de pensamento mítico ou onírico.

Para os autores, Freud entendia o inconsciente como um sistema criativo e dinâmico, e não somente como um reservatório do reprimido, mas, também, como um depósito do acervo histórico e pré-histórico da mente humana. Assim, a psicanálise redescobriu e estudou o mito mediante método próprio. Nesse processo, encontrou, no mito, uma condição real, atual e atuante no inconsciente.

Freud atribuiu duas formas de narcisismo, a saber, narcisismo primário, designando um estado precoce em que a criança investe toda a sua libido em si mesma, para, posteriormente, investir para os objetos e, narcisismo secundário, tratando-se de um retorno ao ego da libido retirada dos seus investimentos objetais (pessoa, coisa, ideia, imagem etc.). O primeiro estado faz parte do desenvolvimento normal do indivíduo e só se torna patológico quando a libido é retirada dos objetos e retorna ao ego por conta de uma frustração ou dificuldade nessas relações. Ocorrendo, assim, uma regressão e fixação num determinado período de desenvolvimento que não condiz com o curso normal dele (EIZIRIK, 2005).

Ubinha e Cassorla (2003) observam que, na obra de Freud, imperou uma desordem na conceituação do termo narcisismo, que acabou dando significados diferentes aos fenômenos, ora como um tipo de perversão, uma atitude psicológica, uma fase do desenvolvimento, em outros momentos inseridos como autoerotismo e o alo-erotismo, ou, posteriormente, recuada aos exórdios da vida uterina, ora colocada originalmente no id, ora no ego, ainda como fonte de suprimento ou reservatório original da libido.

de muito calor, Narciso foi até uma fonte para saciar sua sede e, ao debruçar-se, contemplou sua própria imagem e dela se enamorou. Seduzido por tamanha beleza, esqueceu-se de se alimentar e dormir e logo passou a definhar. Quando percebeu que estava apaixonado por si mesmo, desejou morrer, indiferente ao mundo. No rio dos infernos, ainda procurava na água pelo reflexo dos traços amados. Seu corpo sumiu e, no lugar, foi encontrada uma flor de cor amarela, rodeada de pétalas brancas: o narciso.

Os autores afirmam que todas essas contradições encontradas na obra de Freud devem-se à enorme dificuldade em se descrever os estágios do desenvolvimento e, quem sabe, pela própria impossibilidade de alcançar pleno conhecimento de si mesmo.

De lá para cá, da época de Freud até os tempos atuais, o conceito de narcisismo ganhou o *status* de transtorno da personalidade, que configura, de maneira sucinta, manifestações principais de um padrão global e persistente de grandiosidade, necessidade de admiração, falta de empatia e inveja intensa e crônica (EIZIRIK, 2005). Destaca-se, ainda, uma exacerbada preocupação com a aparência e com a grande necessidade de se sentir amado e admirado, buscando sempre aprovação e elogios; preocupação essa que, a quase todo momento, é monitorada.

O conceito de cultura narcisista surgiu nos finais da década de 1970, na obra do historiador Christopher Lasch. O termo é usado para descrever um modo de vida extremamente individualista, competitivo, entre outras coisas. Os indivíduos pertencentes à “cultura narcisista”, na sua maioria, atribuem imenso valor para a imagem, para “o ter” e o “ser visto”. Acima de tudo, existe a busca de satisfação e prazer a qualquer preço, demonstrando ausência de pensamento reflexivo, de hierarquia, de gênero, de gerações. Além disso, é notória a presença do individualismo e hedonismo, personalizado e narcísico nessa cultura.

Em Lisondo (2004), por exemplo, encontramos a afirmação de que a era contemporânea se apresenta com fortes características de patologias do vazio. Em outras palavras, isso quer dizer que a cultura atual tem se apresentado como uma cultura do vazio. Outro autor que se debruça sobre o tema é Eizirik (2004), compartilhando da mesma ideia, diz que, atualmente, os pacientes de psicoterapeutas e psiquiatras, em sua maioria, apresentam a queixa de um sentimento de vazio e, nas relações interpessoais, demonstram ter pouca empatia, dificultando relações amorosas estáveis e duradouras.

Como foi possível observar, o termo “cultura narcisista” passa a ser empregado, por alguns autores, como sinônimo de “cultura do vazio”, isso se deve ao fato de que pessoas que sofrem do transtorno narcisista se queixam de uma profunda sensação de vazio interior. Contudo, nos limites de nosso estudo, optamos pela utilização do conceito de **cultura narcisista**.

Já o estudo de cultura escolar apareceu mais recentemente, na década de 1980, evidenciando que a escola se constitui de maneira singular, produzindo e reproduzindo cultura. Uns dos principais componentes da/na construção dessa

cultura seriam, para Silva (2006), os agentes (família, gestores, professores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

A cultura escolar constitui, para Viñao-Frago (1998), o conjunto de práticas, discursos, normas, procedimentos e ideias que se exprimem em modos de fazer e de se pensar o dia-a-dia da escola, ou seja, incorporados, compartilhados de maneira abrangentes, não questionados e, ainda por cima, interiorizados. A escola acaba se tornando uma instituição ímpar por possuir uma própria cultura, detentora de prática social única.

A função que essa cultura cumpre, a uns e outros, é a de auxiliar no desempenho de suas tarefas diárias, de entenderem o universo acadêmico, e de fazer frente, no que se refere às mudanças ou reformas, assim como às exigências de outros membros da instituição, de demais grupos e, principalmente, dos reformadores, gestores e inspetores.

O conceito de cultura escolar acaba relatando que a escola possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer de sua história, tendo como base os embates e conflitos advindos do atrito entre as determinações externas a ela e a suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais rotineiras e rudimentares, nas salas de aulas e nos corredores e pátios, seja qual época for, sendo fracionado, segmentado ou não (SILVA, 2006).

Nesse sentido, alguns problemas emergem dessa nova configuração cultural e, alguns deles, são passíveis de análise: Se a ordem da cultura se traduz de forma narcisista, como ela tem se apresentado na cultura escolar? De que maneira as transmissões educativas estão sendo atingidas, influenciadas e até mesmo modificadas pela cultura narcisista?

Levantamos, como hipótese, para tentar responder a esses problemas, que a cultura narcisista tem trazido uma dissolução das hierarquias, tanto dentro como fora da escola, a perda de referencial de autoridade, a falta de limites, de normas e de regras claras e definidas. Esse quadro conduz a escola a um sentimento de impotência diante do caos, da indisciplina dos alunos, da agressividade e violência abundante, fruto de uma era individualista de efêmero relacionamento interpessoal.

Época de ascensão do belo, do culto ao corpo, do exibicionismo, da velocidade e da sensação do vazio, da descrença dos ideais coletivos, do consumo desmedido em substituição dos valores éticos.

Diante desse quadro, os objetivos desse estudo transitam entre a investigação e o cruzamento dos conceitos de cultura escolar e de cultura narcisista, na produção de análise sobre as relações sociais escolarizadas, até analisar como a cultura narcisista tem influenciado a cultura escolar, na perspectiva de compreender as suas vicissitudes.

Para tanto, nosso desenho metodológico está fundado na abordagem qualitativa, para a qual utilizamos os procedimentos da/de pesquisa bibliográfica, na busca de suporte teórico às áreas de discussões envolvidas, a partir da análise de material já publicado, constituído, sobretudo, de livros e artigos de periódicos. A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que buscam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, cujo objetivo é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do universo social; trata-se de minimizar a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

A partir dessas técnicas, com base em Triviños, Bogdan e Biklen (1999), procuramos categorias e padrões que possibilitassem uma organização sistemática dos estudos, oportunizando a análise das influências e desdobramentos das interlocuções entre cultura narcisista e cultura escolar, no espaço da escola contemporânea.

Para tanto, a fim de propor um instrumento de análise que validasse, ou não, nossa hipótese de pesquisa, optamos pelo levantamento, seleção e análise de artigos publicados em periódicos da área da Psicologia e Educação, dentre eles: Educação e Pesquisa, Cadernos de pesquisa, Sociologias e Psicologia & Sociedade, no período de 2001 a 2007. Esse período foi delimitado por compreender o maior número de artigos publicados sobre a área da educação.

Estabelecemos, como critério para seleção e análise, artigos que contemplassem as possibilidades de tradução da cultura narcisista no espaço da cultura escolar, em especial, a violência na escola. Finalizamos nossa seleção com cinco artigos, a saber: Sposito (2001) realiza um balanço da pesquisa sobre as relações entre violência e escola no Brasil, após 1980, examinando os poucos diagnósticos quantitativos em torno do tema e a produção discente (dissertações e teses) na pós-graduação em Educação, no mesmo período. O de Santos (2001), que investiga a violência no espaço escolar como um enclausuramento do gesto e da palavra. Já o artigo de Silva (2001) aponta algumas concepções teóricas de autoridade e hierarquia. No artigo de Charlot (2002), encontramos as abordagens

realizadas pelos sociólogos franceses sobre a questão da violência na escola e, por fim, Oliveira e Martins (2007) que investigam a violência na escola da sociedade capitalista, discutindo como elas têm sido veiculadas pela mídia e pela forma como os professores a enfrentam.

Na nossa compreensão, a violência na escola explicita um conteúdo de tradução da cultura narcisista na cultura escolar, por entendermos que a agressividade presenciada, hoje, na escola, é fruto de uma época marcada pela dissolução de gerações e hierarquia, ou seja, pela consequência do afrouxamento de autoridade e pela dificuldade de sentir empatia pelo outro.

Por fim, os resultados desse estudo estão para fins de exposição organizados em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **DA CULTURA NARCISISTA À CULTURA ESCOLAR: em busca de uma pauta de estudos sobre/da/na/para a escola**, apresenta, analisa e cruza os conceitos de cultura escolar e cultura narcisista, no campo de estudos da escola, principalmente, da cultura escolar; e da psicologia, especificamente, o da psicanálise, a fim de referenciar novos enfoques para o estudo da escola. Depreendemos que o conceito de cultura escolar vem consolidando formas diferenciadas de pesquisas sobre escola, transitando desde os estudos do/sobre o funcionamento interno das instituições educativas (no campo histórico-social), valorizando a análise das práticas escolares (no campo da formação docente e da didática) até a identificação e análise dos processos envolvidos na transmissão e aquisição dos conhecimentos (no campo do currículo) e da cultura (no campo da sociologia e da antropologia). Quanto à cultura narcisista, apontamos o seu conceito, seu significado, na busca pela compreensão de alguns fenômenos presenciados em nossa sociedade e, principalmente, apontar para a influência dessa cultura no espaço escolar.

O segundo capítulo, **TRADUÇÕES DA CULTURA NARCISISTA NA CULTURA ESCOLAR**, coloca em interlocução a cultura escolar e a cultura narcisista, produzindo análises sobre como essa última tem influenciado a cultura escolar, apresentando, dessa forma, duas traduções da cultura narcisista (ou do vazio) na cultura escolar, a saber: o mal-estar da violência na escola e a reprodução das desigualdades sociais.

Nas Notas Finais (ou **A PROBLEMÁTICA DO PROCESSO DE TRANSMISSÃO E TRANSFORMAÇÕES DIANTE DA INFLUÊNCIA DA CULTURA NARCISISTA**), apresentamos, de um lado, resultados de um quadro de análise, construído a partir de conceitos produzidos em campos tão distintos, Cultura

Escolar e Cultura Narcisista, orientado pela hipótese de intercâmbios, complementos, ou mesmo de geração de novos enfoques para o estudo da escola; e, de outro, indicadores de uma nova hipótese de leitura desses mesmos campos, configurada a partir da primeira, a saber: transmissão e transformação dessas culturas.

CAPÍTULO I

DA CULTURA NARCISISTA À CULTURA ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA PAUTA DE ESTUDOS SOBRE/DA/NA/PARA A ESCOLA

A escrita deste capítulo está fundada na proposição de uma aproximação às formas de produção dos conceitos de cultura narcisista e cultura escolar, na perspectiva de referenciar novos enfoques para o estudo da escola. Para tanto, operamos tal proposta a partir da construção de um panorama histórico-educativo, cruzando os campos da pesquisa em educação, mais precisamente as que intentaram produzir análises sobre a cultura escolar e o campo da psicologia, para o qual o conceito é apenas uma possibilidade de pesquisa.

O conceito de cultura escolar vem consolidando formas diferenciadas de pesquisas sobre a escola, transitando, desde os estudos do/sobre o funcionamento interno das instituições educativas (no campo histórico-social), valorizando a análise das práticas escolares (no campo da formação docente e da didática), até a identificação e a análise dos processos envolvidos na transmissão e aquisição dos conhecimentos (no campo do currículo) e da cultura (no campo da sociologia e da antropologia).

O termo narcisismo, utilizado pela psicanálise, a princípio para explicar um estado do desenvolvimento psíquico humano, evoluiu. Com o passar dos anos, esse termo ganhou o *status* de transtorno de personalidade e, mais tarde, acabou se transformando num conceito que investiga e define os processos de nossa sociedade; a saber, a cultura narcisista.

No que diz respeito à cultura narcisista, pretendemos apontar o seu conceito, seu significado, a fim de compreendermos alguns fenômenos presenciados em nossa sociedade e, principalmente, apontar para a influência dessa cultura no espaço escolar.

1.1 Estudos sobre Escola: Uma pauta de Pesquisa

As pesquisas em educação, desenvolvidas no Brasil, sugerem que a escola tem sido um campo de estudo cada vez mais frequente e com enfoques de análise

diversos. Silva (2006, p.202) aponta que, “da História à Sociologia, da política educacional à prática pedagógica, cada uma dessas abordagens tem servido para colocá-la no centro das pesquisas educacionais”.

Em 2005, Marin, Bueno e Sampaio publicaram um balanço das principais tendências de investigação sobre a escola, em dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas em programas de pós-graduação em educação, no período de 1981 a 1998. Para essa análise, os autores identificaram 8.687 produções de dissertações e teses e, refinando esse universo de análise, propuseram quatro descritores, a saber: Escola, Saberes, Professores e Alunos e, a partir deles, chegaram ao total de 3.492 (teses e dissertações).

Os resultados mostraram que as produções teóricas realizadas no campo da educação (principalmente o da sociologia) têm revelado o desenvolvimento de estudos que procuram compreender e explicar o fenômeno educacional a partir da escola, ou seja, essa instituição é tomada como objeto específico e central de estudo, e não somente como contexto de ocorrência de fenômenos que se desenvolvem na dimensão de sujeitos ou de certas práticas, como espaço de reprodução de relações sociais ou de simples lugar de implementação de reformas e políticas educacionais. Isso indica que a escola tem se tornado, no decorrer do tempo, um terreno fértil para pesquisas no âmbito da pós-graduação.

Já no campo da Psicologia, vários estudos se debruçaram sobre a Educação, como aponta a pesquisa desenvolvida por Miranda (2003), a qual indica que, no campo da psicologia, a escola aparece como objeto de estudo em temáticas ligadas ao processo ensino-aprendizagem ou enfoques teóricos específicos, como a abordagem associacionista e a Psicologia genética. Esse indicativo foi obtido em pesquisa realizada sobre a produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, no período de 1970 a 2000.

Para esse estudo, a autora selecionou as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação que articularam temáticas e enfoques teórico-metodológicos da Psicologia. Identificou as temáticas orientações teórico-metodológicas e as principais tendências vinculadas à Psicologia e à Educação.

Com relação ao tipo de pesquisa, ficou evidente que a pesquisa experimental foi a abordagem metodológica mais utilizada pelos pesquisadores, não somente por aqueles que tinham orientação teórica vinculada à Psicologia associacionista e à Psicologia cognitivista, mas, também, por aqueles vinculados à Psicologia genética. Apontou, ainda, a baixa ocorrência de pesquisas suportadas pela

vertente sócio-interacionista, mesmo que a incidência de artigos teóricos, nessa perspectiva, fosse muito frequente nos periódicos que serviram de análise.

Outra pesquisa revelada nesse mesmo campo, desenvolvida por Cosmo e Urt (2009), teve como objetivo identificar a presença do conhecimento psicológico nas produções científicas, sobre escola, apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) em Psicologia da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e em artigos publicados na revista *Psicologia Escolar e Educacional* da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), no período de 1999 a 2003.

As pesquisadoras mapearam as principais temáticas pesquisadas, a saber: concepções de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento e, ainda, as principais abordagens teóricas da Psicologia que contribuíram nessas produções. Foram selecionadas 55 produções do GT e 64 artigos da revista citada, a partir da identificação da instituição escolar como foco de investigação. Utilizando esse critério, chegaram a 28 produções do GT e a 24 artigos da revista.

As produções e artigos foram distribuídos em grupos temáticos para as produções do GT, Educação e Subjetividade; Desenvolvimento e Aprendizagem; Prática Pedagógica; Representações Sociais; Psicólogo na Escola e Temas em Psicologia. Quanto aos artigos, foram: Desenvolvimento e Aprendizagem, Temas em Psicologia, Questões de Saúde Mental e Testes Psicológicos.

Os dados apresentados pelas pesquisadoras, em relação às produções da GT, apontam que 25% das produções tiveram, como tema, Educação e Subjetividade; outros 25% em Desenvolvimento e Aprendizagem, configurando o interesse dos pesquisadores da área da Psicologia da Educação. No tocante aos artigos, os resultados demonstraram 18% para o tema Prática pedagógica; 14% Representações Sociais; 11% Psicólogo na Escola; 7% Temas em Psicologia e por fim, 7% em Psicologia.

Observou-se que as pesquisas promovidas no campo da Psicologia da Educação apresentaram, como temática, o Desenvolvimento e a Aprendizagem. Esse visível avanço foi, segundo as autoras, um reflexo do surgimento de novas abordagens teóricas, em sua maioria críticas, que intentam explicar esses processos, na perspectiva de melhor ancorar as práticas educativas promovidas no âmbito da escola.

Quanto aos resultados de artigos, constatou-se que os estudos centrados no Desenvolvimento e Aprendizagem prevaleceram em 38% do conjunto. A temática

“Temas em Psicologia” apareceu em segundo lugar com 29% das produções, Questões em saúde Mental com 21% e Testes Psicológicos com 13%.

Ao articularem os resultados apresentados em trabalhos e artigos, as autoras afirmam que a realização da pesquisa evidenciou existir aspectos comuns encontrados na interseção das áreas do conhecimento da Psicologia e da Educação, como, também, o que essas áreas abordam de especificidades, ao pesquisarem a escola:

Esses aspectos podem ser classificados em dois grandes grupos: um que parece indicar as similaridades existentes tanto na área da Psicologia, como na área da Educação, e outro que aponta as divergências, ou seja, as diferenças pertinentes às especificidades de cada uma dessas áreas do saber (COSMO e URT, 2009, p.196).

Com isso, depreende-se que esses resultados apontam que a escola, como instituição social, tornou-se importante objeto de investigação e de preocupação dos pesquisadores nesses dois campos de pesquisas.

Adiciona-se a esses campos, o da psicanálise, localizando, nos trabalhos de Kupffer (2001, p. 148), que estuda a educação como uma “educação terapêutica” para a aplicação tanto na educação especial como, também, na educação de crianças de maneira mais ampla, a afirmação de que essa ciência “[...] ajuda a formar o corpo de conhecimentos teóricos disponíveis para o educador”.

Isso repousa na ideia de que a clínica e a prática escolar cotidianas, junto com o incoercível do desejo, prosseguem interessando muitos psicanalistas e educadores a procurar, incansavelmente, “[...] modos de fazer da educação um instrumento que torne mais digna a sustentação do mal-estar na civilização” (KUPFFER, 2001, p.148).

O artigo de Pereira, Santiago e Lopes (2009) revelou uma espécie de dossiê sobre a relação entre psicanálise e educação. Os autores afirmam que a psicanálise e os estudos recentes sobre educação têm interrogado as novas formas de subjetividade, os modos contemporâneos de sintoma e de compreensão das incertezas, atitudes e éticas do ser humano, constituindo um terreno produtivo na interface entre esses dois campos do conhecimento e saber.

Mas é em Maciel (2005) que nos deparamos com um balanço preliminar da relação entre educação e psicanálise, no contexto das novas formas de subjetivação. Diante desse novo contexto, apresenta reflexões sobre que subjetividade e que tipo de cidadania deseja-se alcançar nas práticas educacionais contemporâneas. Traz para

a discussão uma questão fulcral, qual seja: pensar sobre o que significa educar e *psicanalisar* nos dias atuais, diante da crise de fundamentos nos saberes que norteavam as práticas, até então, incontestes.

Para respondê-la, faz, ainda, referência às articulações produzidas por alguns pesquisadores, como, Millot (1987), Bacha (2002) e Kupfer (1989), que, nos últimos anos, pesquisaram sobre a relação desses dois saberes, assinalando o crescente número de estudos das relações entre psicanálise e educação, tanto entre educadores quanto entre psicanalistas.

Se há algo que esses trabalhos apontam nesta pesquisa é o predomínio de uma proposta de junção desses dois campos, inversamente ao que acontecia há, mais ou menos, dez anos, quando sobrepujava um tipo de publicação da questão, em que se evidenciavam as impossibilidades de encontro entre eles.

A psicanálise, apesar de apresentar contribuição um pouco dispersa no que se refere aos fundamentos educacionais, tem se esforçado em traçar, por meio de suas pesquisas, percursos para o entendimento dos problemas que cercam a escola, desde os de aprendizagem, passando pelos distúrbios de conduta, até questões éticas.

Ao referenciar o narcisismo, a psicanálise não discute diretamente essa questão com a escola, mas a forma como ele tem se apresentado na cultura atual e suas traduções no campo escolar, como, por exemplo, as formas de violência na e/ou dentro da instituição escolar; a perda do referencial de autoridade e a indisciplina são/têm sido objeto de pesquisas.

Diante do interesse que a escola exerce sobre os diversos campos, as pesquisas parecem ter encontrado um ponto de concordância ao estudar a escola, isto é, reconhecem a existência de uma cultura própria desse/nesse espaço, que a consolida de maneira singular.

Para Silva (2006, p.30), é possível constatar que “[...] a escola ocupa em nossa cultura uma posição estratégica, uma identidade específica no processo escolar, portanto, é um lugar concreto de trabalho e de investimento, isto é, lugar de decisão. Nesse sentido, a escola não deve ser considerada uma organização social e, sim, uma instituição social, justamente, por ter como premissa a função social e o seu entendimento como um mundo instituído de uma cultura própria.

Cultura essa que, para Silva (2006, p. 202), perpassa todas as ações do cotidiano escolar seja sobre a influência da linguagem ou sobre seus ritos, ou na composição dos currículos:

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 202).

A escola tem como tarefa proporcionar a educação formal dos indivíduos. A própria maneira como ela vem se organizando tem reforçado mecanismos produtores de adaptação e dominação. Sua estrutura organizacional não está alicerçada somente por um plano racional determinado pela burocracia, antes, possui uma totalidade abrangente, compreendendo relações ordenadas conscientes e, ainda, as que derivam de sua existência, enquanto grupo social.

Historicamente, Azanha (1995) nos lembra que o surgir da escola significou a institucionalização de práticas que exigiram das famílias determinada liberação do empenho educativo. Delegar essa responsabilidade para a escola foi um processo laborioso e complexo, envolvendo as trocas e os problemas relacionais entre o público e o privado, em cada sociedade como, também, em cada contexto histórico.

Ainda, nessa mesma esteira de reflexão, a escola se intitula como uma instituição que se caracteriza por/com cultura específica e com considerável autonomia; além do mais, pensa que essa cultura é um “precipitado da história”. Diante disso, cria-se um extenso conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) para entender as manifestações culturais que acontecem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas, com o intuito de propiciar um mapeamento cultural da escola.

No que tange à cultura escolar, a análise permite identificar os elos que ligam a escola e a cultura ao todo sócio-histórico. Para alguns autores, como, Viñao-Frago (1998), Forquin (2003) e Pérez-Gómez (2001), o conceito de cultura escolar permite compreender algumas manifestações culturais que ocorrem dentro do ambiente escolar.

A escola possui sua cultura estabelecida, sendo uma instituição singular, que possui uma prática social própria e única. A partir da década de 1980, surgiram as primeiras publicações sobre esse tema, mas foi nos anos seguintes que a ideia de cultura escolar ganhou força, apresentando uma crescente produção com tendência investigativa das mais variadas (SILVA, 2006).

Para Viñao-Frago (1998), a cultura escolar constitui o conjunto de práticas, normas, discursos, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e

pensar o cotidiano da escola, ou seja, compartilhados de modo abrangente, incorporados, não questionados e, ainda por cima, interiorizados.

Essa cultura cumpre a função, a uns e outros, de ajudar no desempenho de suas tarefas diárias, de compreenderem o mundo acadêmico, e de fazer frente às mudanças ou reformas, como também às exigências de outros membros da instituição, de demais grupos e, principalmente, dos reformadores, gestores e inspetores.

Silva (2006, p.202) esclarece que existem várias “[...] características que aproximam o os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam”. Contudo, sugere que não deve haver problemas em considerar a escola como uma instituição detentora de cultura própria.

Entre as principais características que configuram essa cultura, estariam os agentes (famílias, alunos, professores e gestores), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante algum tempo).

Chervel (1988) reputa que, por meio da escola, a sociedade recebe uma cultura formada por duas partes, sendo, a primeira, os programas oficiais, que apresentam sua finalidade educativa; e a segunda, os resultados efetivos da ação escolar, os quais, na verdade, não estão inscritos nessa finalidade. Ou seja, entende a cultura escolar como uma cultura que se adquire na escola, achando nela sua origem e modo de difusão.

Para esse entendimento, a função social básica da escola transpõe a prestação de serviços educativos. Por isso, para Silva (2006, p.203), não deve ser conceituada como uma organização social, “[...], pois essa figura burocrática está calcada na necessidade de gerir seu espaço e tempos particulares, o que, obviamente, contradiz as premissas que instituem a função social da escola”, assim como, a compreensão de um contingente social instituído de uma cultura própria.

A autora considera que a função da cultura escolar “[...] não seria promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramentas para a inculcação de valores. Pelo menos, não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar” (SILVA, 2006, p.204).

Na verdade, o conceito de cultura escolar acaba evidenciando que a escola contém em si suas próprias formas de ação e de razão, construídas ao longo da sua

história, tendo como alicerce os embates e conflitos provenientes do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais rudimentares e rotineiras, nas salas de aulas e nos pátios e corredores, em qualquer época, sendo fracionado, segmentado ou não.

Forquin (2003, p. 20) conceitua cultura escolar, como

[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, submetidos a um <<condicionamento didático>> e organizados na forma de programas de estudos institucionalizados, são objeto de uma transmissão deliberada no quadro dos estabelecimentos de ensino (FORQUIN, 2003. p. 20).

Seria o conjunto de saberes que, uma vez organizados e didatizados, constitui o fundamento sobre o qual trabalham o corpo discente e docente da escola, pressupondo uma seleção preliminar de elementos da cultura humana, popular ou científica, erudita ou de massa.

Para Pérez-Gómez (2001, p. 11), a escola e o sistema educativo, em sua ligação, podem ser compreendidos “[...] como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”.

As transformações e as mudanças radicais, tanto no quadro político e econômico como na alteração dos valores, das ideias e dos costumes que formam a cultura ou as culturas da comunidade influenciam diretamente a escola. Dessa maneira, podemos evidenciar que a escola esta suscetível aos efeitos de uma crise econômica, social, política e cultural.

Sendo assim, Costa e Moreira (2010) nos possibilitam pensar na resignação da história, ressaltando a mudança ocorrida que, de forma resumida, transitou de uma sociedade que detinha, por sinal, a inserção e entrecruzamento de seus indivíduos nos processos de produção para uma que, em função da automação, passou a ter como marca e sustentáculo da pessoa que já não mais se identifica prioritariamente como produtora, mas como consumidora. Dito de outra maneira, de uma sociedade cujo alicerce era a produção, para, posteriormente, um modelo que se firma no consumo.

A cultura influencia a mudança da escola. Por conta disso, Pérez-Gómez (2001) apresenta o conceito de cultura escolar orientado pelo cruzamento, em diferentes campos, que permite o reconhecimento da influência da cultura geral à particular, como no caso da escola:

Considero cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. Como consequência de seu caráter contingente, parcial e provisório, ela não é um algoritmo matemático que se cumpre indefectivelmente (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 17).

Portanto, viver e participar de uma cultura implica na reinterpretação, reprodução e por fim, na sua transformação. Para dar conta desse cruzamento cultural, pormenoriza diferentes aspectos que compõem os cinco tipos de cultura, a saber: *Cultura Crítica* – alta cultura ou cultura intelectual, a reunião de produções e significados que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos foram acumulando no decorrer da escola; *Cultura Social* – conjunto de comportamentos e significados hegemônicos no contexto social, composto por normas, valores, ideias, comportamentos e instituições que dominam as trocas humanas, em sociedades democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa; *Cultura Institucional* – os costumes, tradições, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se empenha em conservar e reproduzir condicionam visivelmente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigências de valores; *Cultura Experiencial* – configuração de comportamentos e significados que os alunos elaboram de maneira particular, induzindo, por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os contextos familiares e sociais que estão à sua volta; *Cultura Acadêmica* – do currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária, e quase exclusiva, pelos livros-didáticos, ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e alunos.

A escola inculca, devagar, mas de forma dura, determinadas maneiras de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz, não dependendo das mudanças radicais que acontecem à sua volta. Apesar de os agentes da escola viverem as contradições e os desajustes visíveis das práticas escolares

dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que dão existência à cultura da escola, com a intenção de conseguir a aceitação institucional.

Diante disso, Pérez-Gómez (2001, p.12) esclarece que a escola, que sempre foi ao encontro das tendências, das exigências e das demandas sociais, “[...] respondeu aos padrões, aos valores e às propostas da cultura moderna, inclusive quando proliferam, por todo o lado, as manifestações de suas lacunas, deficiências e contradições”

Analisar os valores que definem a modernidade e sua crescente deterioração, para entender o valor social, como a fossilização e a deterioração de seu instrumento mais precioso, a escola é, para esse autor, definida como um cruzamento de culturas que promovem tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

Bourdieu e Passeron (2008), que também se debruçaram sobre o estudo da escola e da sociedade, especificamente em *A Reprodução*, apontam para uma mudança de estrutura social que ocorreu a partir de meados do século XX, operadora das transformações das classes sociais, colocada em posição dominante. Para tal análise, sustentaram que a escola manteve sempre uma posição homóloga no sistema de relações de classe, sua função seria a de legitimar a cultura dominante.

Para eles, a escola figura, em toda a análise sociológica, como um ponto determinante das dinâmicas de reprodução social e de dominação simbólica. Possui a função de produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social.

A escola, diante disso, vem propagando um padrão cultural, que não só repete comportamentos, mas proporciona o desenvolvimento de raciocínios para a resolução das diversas questões a serem resolvidas e para a convivência. Dessa forma, pode ser considerado, segundo Bourdieu (2001), um campo (determinados espaços de posições sociais nos quais certos tipos de bem são produzidos, classificados e consumidos), onde *habitus* são desenvolvidos pelos agentes a partir de determinadas estratégias para dominar o campo educativo. Em que pese, as estratégias constituem a relação inconsciente entre um *habitus* e um campo, estando objetivamente orientada para um propósito, que pode ser aquele que é definido subjetivamente.

Com efeito, o autor defende a ideia que as propriedades dos agentes, os seus gostos, suas práticas, estão intimamente ligados à posição que ocupam no espaço

social, em que se encontram inseridos, incorporando e interiorizando, por mediação do *habitus*.

Para melhor compreendermos o conceito de *habitus*, Sallum (2005) nos explica que o termo se refere a um conjunto de *disposições* de conduta de classe, em relação às outras, que, na realidade, são resultados da incorporação por seus agentes das percepções que têm sobre sua posição relativa, no conjunto das relações de classe.

O interessante é que o *habitus* transcende a consciência de classe, por ser muito mais uma forma inconsciente de classe. Sendo assim, é importante ressaltar que as categorias de percepção do mundo social são produtos da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Dessa forma, conduzem os agentes a agarrarem o mundo como ele é e a aceitarem-no como natural, sem questionarem ou se rebelarem contra ele.

O *habitus* não é um hábito, ele dá o sentido do lugar próprio de cada sujeito; por isso, ele é uma *disposição para a ação* em relação a outras classes. Esses limites entre as classes não são dados, mas são ativos e dinamicamente produzidos e reproduzidos por agentes possuidores daquelas disposições. No caso, cada campo de produção simbólica seria, então, um espaço de disputas, entre os dominantes e os pretendentes.

Nesse sentido, a escola produz ilusões que permeiam os nossos pensamentos, pelas quais somos levados a crer que ela é uma instituição independente, neutra e autônoma. Fato que contribui para a reprodução da ordem estabelecida, permitindo, por sua vez, a reprodução da cultura dominante, reforçando, na forma de poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força no interior da sociedade.

No caso brasileiro, foi Candido um dos pioneiros na proposição do estudo da escola. Em Candido (1979), encontramos a proposta de descrição da estrutura interna da escola, que deve ser investigada, justamente por ser um grupo diferenciado, com “[...] vida própria, cujas leis escapam em parte à superordenação prevista pela sociedade”. A escola é, na sua conceituação, uma unidade social, que determina certos comportamentos específicos, definindo papéis e posições, proporcionando formas de associação. A relação com as demais instituições sociais, e a circunstância de receber estatuto, normas e valores da sociedade, não deve impedir de analisá-la no que diz respeito ao que nela se desenvolve, como resultado de sua própria dinâmica.

Esse estado, ou melhor, essa situação é resultado, acima de tudo, das tensões que existem entre as gerações no processo educacional como um todo e, especificamente, que acontecem dentro do espaço escolar.

A escola surge pela característica de sua dinâmica própria, como grupo complexo, diferenciado na sua essência, exigindo uma análise adequada. Pois é nela que se refletem os valores e a estrutura da sociedade na proporção em que determinam o processo educativo; “[...] atrás dela é que dá lugar a determinadas formas de ajuste à vida social” (CANDIDO, 1979, p. 17).

Conhecer adequadamente a realidade da escola, em sua opinião, somente pode ocorrer através da análise sociológica, que ajuda a tornar transparente a couraça administrativa, dando acesso à dinâmica das relações que, nem sempre, são visíveis pelo olhar despercebido e que exprimem o que é intrínseco à vida escolar.

A estrutura total da escola é algo grandioso, que se compreende não somente nas relações ordenadas no plano consciente, mas, sobretudo, em todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.

Seria possível dizer, conforme Nogueira e Nogueira (2009), que as hierarquias culturais intensificam as divisões sociais no instante em que são usadas para classificar os indivíduos, conforme o tipo de bem cultural que são produzidos, apreciados e consumidos por eles:

[...] os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados. Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo *capital cultural*² (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 35).

Dizemos que o sujeito que domina essas modalidades de capital cultural, e se beneficia de diversas vantagens sociais, ao dominar os padrões reconhecidos como legítimos, adquire um notável número de recompensas, que pode ser no sistema escolar ou entre outros, como, mercado de trabalho ou mercado matrimonial. Ou

² O capital cultural apresenta-se em três modos circunstanciais: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro se refere à propriedade de objetos culturais valorizados, como por exemplo, obras de artes e livros; o segundo indica à cultura legítima internalizada pelo sujeito, ou melhor, as habilidades linguísticas, conhecimento, postura corporal, crenças, preferências, hábitos e comportamentos ligados à cultura dominante que foram adquiridos e assumidos pelo indivíduo; por fim, o institucionalizado se refere à posse de certificados escolares, que propendem a ser socialmente utilizados como atestado de determinada formação cultural (BOURDIEU, 2010).

seja, a ideia é que o sistema escolar exigiria dos alunos, explícita ou implicitamente, um conjunto de comportamentos, atitudes e conhecimentos e uma série de habilidades linguísticas que somente os sujeitos socializados na cultura dominante poderiam apresentar.

Assim, a escola vai despontar, do ponto de vista teórico de Bourdieu, como o mecanismo fulcral de legitimação das diferenças de classe, como uma maneira reconhecida e desconhecida de reprodução da estrutura social.

Já para Petitat (1994), as teorias, de maiores considerações, sociológicas da educação e do ensino têm como base o princípio da reprodução, da contribuição para a manutenção da dominação de classes ou do equilíbrio social. Essa ideia acaba dando *status* a determinados aspectos do processo educativo, ficando à margem um número considerável de fenômenos importantes.

Para esse autor, não restam dúvidas de que a escola contribui para a reprodução da ordem social; porém a escola também participa de suas transformações, de maneira intencional, ou às vezes contra sua vontade; e, em outros momentos, essas mudanças ocorrem apesar da escola. Existe para ele “[...] uma ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente” (1994, p.11).

Em Young (2007), a partir da pergunta “Para que servem as escolas?” encontramos um estudo que leva em consideração o fato de que elas surgiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, com o objetivo de capacitar alunos a adquirir conhecimento além dos disponíveis em casa ou no dia a dia.

Nessa esteira de análise, Pineau (1996) aponta que a escola deve ser vista e entendida como uma construção social, como um produto da modernidade, é preciso entendê-la em sua totalidade, em sua profunda fusão com o mundo externo, e não apenas como mais um lugar de acontecimentos isolados na paisagem urbana, uma construção moderna, uma metáfora do progresso de uma sociedade constituída de seus próprios signos, significados e produções.

A ideia, então, é de que a escola desempenha uma única função: socializar seus indivíduos; reunir os estudantes em um local específico, e com conhecimentos culturais e científicos selecionados ajustados as novas necessidades de ambos que correspondam às normas e condutas legalmente impostas pela sociedade mais ampla.

É assim, nesse contexto, que a pesquisa sobre escola se apresenta como uma possibilidade interessante a explorar. No presente caso, faremos a seguir referencia

do narcisismo à cultura narcisista, tendo nessa temática uma possibilidade de um novo enfoque para o estudo sobre a escola.

1.1.1 Do Narcisismo à Cultura Narcisista: uma proposta de enfoque para os estudos sobre a escola

Entre as consequências das fantasias instintivas da infância estão os devaneios (pensamento relacionado, geralmente, a desejos não satisfeitos) e as histórias mais variadas: “contos de fada, mitos, lendas e produções literárias” independente do seu nível de complexidade e qualidade (BRENNER, 1987).

Geralmente, os contos de fada ou histórias parecidas são os primeiros a despertar o interesse da criança. A atração universal que elas sentem por esses temas sugere que, de forma direta, eles tratam da vida instintiva da infância, principalmente os do período edipiano. Portanto, são interessantes para as crianças por oferecerem a possibilidade de compreensão interna (insight), abordando, na ficção, assuntos tão presentes na mente infantil, como, esperança, medo, desejos, paixões e ambições. Ou melhor, os contos de fadas abordam temas que fazem parte do imaginário e fantasias das crianças e proporcionam um campo fértil para a sublimação, por lhes oferecerem uma convincente visão do mundo.

Bettelheim (1998, p.13) sugere que, em nível manifesto, os contos infantis ensinam pouco sobre as condições específicas da vida atual, até mesmo porque, os contos de fadas foram escritos muito tempo antes de a sociedade moderna existir. Contudo, por meio deles pode-se aprender mais sobre as inquietações e problemas interiores dos seres humanos, como, também, “[...] sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma compreensão infantil”.

Quanto mais se empenhava em compreender o motivo de esses contos obterem tanto êxito no enriquecimento da vida interior infantil, mais o autor entendeu que eles, num sentido mais profundo, em relação a outros tipos de leitura, começam, de fato, onde a criança se encontra no seu ser psicológico e emocional. Suas histórias falam diretamente com ela sobre suas pressões internas graves de uma maneira que essa criança, inconscientemente, compreende e proporciona exemplos, tanto de soluções temporárias quanto permanentes, para dificuldades angustiantes.

Assim como os contos de fadas e outras histórias do gênero, as lendas e os mitos surgem da mesma fonte. Em determinados aspectos essenciais, é claro, têm

finalidade diferentes. Não abordam temas de interesse infantil, mas são para adultos. Por conta disso, eles demandam uma maturidade psicológica por serem, sem dúvida alguma, mais complexos. São mais realistas, na medida em que refletem “[...] um ponto de vista adulto sobre a complexidade do meio humano e seu relativo desamparo face a este”(BRENNER, 1987, p. 216 e 217).

Os mitos e lendas para Brenner (1987) retratam problemas e conflitos do universo da vida dos adultos:

São também mais realistas no sentido de que procuram explicar a origem desse meio, sua natureza e seu modo de funcionamento. Não procuram ser uma simples diversão, como os contos de fada. São tentativas sérias em cosmologia e, portanto, precursores das teorias científicas. No entanto, assim como os contos de fada, derivam basicamente da vida instintiva da infância: de suas paixões, medos e conflitos. (BRENNER, 1987, p. 216)

Nesse sentido, a psicanálise buscou, por meio dos mitos e lendas, assim como dos contos infantis, compreender aspectos da vida mental do ser humano. O mito, na concepção de Enriquez (1997), é derivado de uma elaboração. Se o mito “[...] evoca o inconsciente, fala igualmente, por ordem das normas que presidem a sua construção, ao consciente das pessoas, quer dizer, à maneira como elas mesmas tratam seus fantasmas inconscientes” (ENRIQUEZ, 1997, p. 46).

Assim, o mito é, principalmente, a tradução dos fantasmas individuais e coletivos mais arcaicos, os que se referem à possibilidade mesma da existência. O mito de Narciso, descrito por Lewkowics (2005), oferece-nos melhor compreensão do conceito de narcisismo para a psicanálise.

Freud utiliza o termo narcisismo pela primeira vez em 1910, embora não tenha referido, em suas obras, quais das versões do mito utilizou para explicar sua teoria. Sabemos que a utilização do mito se dá na explicação da escolha de objetos homossexuais. Contudo, a descoberta do narcisismo leva-o a propor, em 1911, por conta de um caso clínico — Caso Schreber — a existência de uma fase da evolução sexual intermediária entre o auto-erotismo e o amor de objeto. O próprio corpo é tomado como objeto de amor, permitindo uma primeira unificação das pulsões sexuais.

Mais tarde, em Totem e Tabu (1913), Freud manifesta a mesma opinião, para o qual utilizou o conceito de narcisismo, antes mesmo de escrever seu estudo especial — Sobre o narcisismo: uma introdução, de 1914. No início de seu trabalho, escreve que o termo narcisismo deriva da descrição clínica e que fora empregado por

Paul Näcke, em 1899, para indicar a atitude de um indivíduo que trata seu próprio corpo da mesma maneira pela qual o corpo de um objeto sexual é comumente tratado - “[...] que o contempla, vale dizer, o afaga e o acaricia até obter satisfação completa através dessas atividades” (LAPLANCHE, 2001, p. 89).

O narcisismo, desenvolvido até esse grau, denota uma perversão³ que absorveu a totalidade da vida sexual da pessoa, mostrando, em decorrência disso, as características que se espera achar no estudo de todas as perversões. Diante da constatação do narcisismo, observa que outros psicanalistas foram surpreendidos pelo fato de que certos aspectos singulares da atitude narcisista são presentes em muitas pessoas que sofrem de outras perturbações.

Por conta dessa comprovação, de que pacientes neuróticos possuíam traços narcisistas, Freud (1914) considerou o narcisismo não como uma perversão, “[...] mas o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação, que em certa medida pode ser justificável ser atribuído a toda criatura viva” (LAPLANCHE, 2001, p.90). Ocupou-se então com a concepção de um narcisismo primário e secundário.

Com a elaboração da segunda teoria do aparelho psíquico Freud dá o nome de narcisismo primário a um estado primitivo, caracterizado pela total ausência de relações com o meio, “[...] por uma indiferenciação entre o ego e o id, e teria o seu protótipo na vida intra-uterina, da qual o sono representaria uma reprodução mais ou menos perfeita” (LAPLANCHE, 2001, p. 288). Designa um estado precoce onde a criança investe toda a sua libido em si mesma. Toma a si próprio como objeto de amor, para depois escolher objetos exteriores. Um estado que corresponde à crença da criança na onipotência de seus pensamentos.

Considera-se uma fase necessária na evolução “[...] que vai do funcionamento anárquico, auto-erótico, das pulsões parciais, à escolha de objeto” (LAPLANCHE, 2001, p. 289). De acordo com esse conceito, podemos entender o termo narcisismo primário como uma fase precoce ou momentos básicos, que se caracterizam pelo surgimento simultâneo de um primeiro esboço do ego e pelo seu investimento pela libido. O que não quer dizer que esse narcisismo seja o primeiro estado do ser humano, nem que, do ponto de vista econômico, esse tipo de predominância amorosa por si próprio exclua qualquer investimento objetal.

³ De forma mais englobante, designa-se por perversão o conjunto do comportamento psicosssexual que acompanha tais atipias na obtenção do prazer sexual (LAPLANCHE, 2001, p.341).

Sendo, assim, para Freud (1914), os aspectos relacionados ao narcisismo normal fazem parte do desenvolvimento do sujeito; o narcisismo secundário indica a ideia da formação do ego por identificação com outra pessoa. Quando ocorre uma frustração ou dificuldade nessas relações, a libido é retirada dos objetos e retorna ao ego configurando o narcisismo secundário.

O que mudou desde a formulação de Freud a respeito do narcisismo até o tempo presente? De lá para cá, o conceito de narcisismo ganhou o status de transtorno da personalidade. Na época do referido autor as patologias, na sua maioria, se apresentavam de maneira sintomática. Ou seja, as neuroses sintomáticas mudaram no tempo presente para as desordens de caráter (LASCH, 1983, p. 67).

Ao olharmos atentamente para a transcrição do mito de narciso, observamos que algumas de suas características estão presentes em todo o ser humano, quando se está doente fisicamente o interesse pelo mundo externo diminui e automaticamente necessitamos de cuidados e atenção.

Diante disso, Gabbard (1998) coloca em evidência a dificuldade de distinguir entre graus de narcisismo saudável e patológico. É desejável e normal que o indivíduo se dedique a ter certo amor-próprio. Entretanto, a discriminação dessa linha tênue acaba sendo uma tarefa difícil para psicólogos e médicos psiquiatras, assim diz não ser fácil “[...] identificar o ponto continuum da autoconsideração em que o narcisismo saudável vira narcisismo patológico” (GABBARD, 1998, P. 325).

Outro problema a ser levado em consideração é que certos comportamentos e atitudes podem ser patologicamente narcisistas num determinado indivíduo e, em outro, pode ser uma manifestação de auto-estima saudável. O exemplo disso é o fato de que determinados atos e atitudes apresentados por um jovem pode ser “normal” frente a sua idade e desenvolvimento psíquico e, se tais comportamentos são identificados num adulto, pode parecer um tanto “patológico”. Isso ilustra como o narcisismo pode ser julgado de maneiras diferentes dependendo da fase do ciclo de vida pela qual o sujeito esta passando.

Gabbard (1998, p. 327) apresenta nove critérios para o diagnóstico de transtorno narcisista, presentes no DSM-IV, a saber:

Um padrão generalizado de grandiosidade (em fantasia ou comportamento), necessidade de admiração e falta de empatia, que começa no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos, indicado por pelo menos cinco critérios: (1) sentimento grandioso da própria importância (p.ex., exagera realizações e talentos, espera ser reconhecido como superior sem realizações comensuráveis) (2) preocupação com fantasias de ilimitado sucesso, poder, inteligência,

beleza ou amor ideal (3) crença de ser “especial” e único e de que somente pode ser compreendido por, ou deve associar-se a, outras pessoas (ou instituições) especiais ou de condição elevada (4) exigência de admiração excessiva (5) sentimento de intitulação, ou seja, possui expectativas irracionais de receber um tratamento especialmente favorável ou obediência automática às suas expectativas (6) é explorador em relacionamentos interpessoais, isto é, tira vantagens de outros para atingir seus próprios objetivos (7) ausência de empatia: reluta em reconhecer ou identificar-se com os sentimentos ou necessidades alheias (8) freqüentemente sente inveja de outras pessoas ou acredita ser alvo da inveja alheia (9) comportamentos e atitudes arrogantes e insolentes (GABBARD, 1998. P. 327).

Eizirik (2005), ao analisar os narcisistas, diz que nesses indivíduos manifesta-se uma encarecida preocupação com o seu próprio visual, sendo a aparência constantemente supervisionada e observada; marcas, sinais ou pequenos defeitos acabam sendo, exageradamente, valorizados.

Demonstram uma grande necessidade de serem amados e admirados, andam a procura de aprovação e elogios e se sentem enaltecidos quando isso acontece. Ao serem criticados ou rejeitados, sentem-se terrivelmente infelizes e inferiores, chamando a atenção para a contradição que apresentam, já que hesitam de um conceito hipertrofiado de si mesmos para sentimentos de acentuada inferioridade. A vida emocional acaba sendo superficial, com insuficiente capacidade de perceber os outros; desse modo, a aparência charmosa e envolvente esconde a frieza e insensibilidade.

Os narcisistas buscam estabelecer relações, preferencialmente, que lhes propiciem algum benefício; “[...] idealizam as pessoas capazes de lhes dar algo e depreciam as demais, particularmente seus ídolos anteriores” (EIZERIK, 2005, p. 597). Além disso, por conta da inveja que sentem, não conseguem aproveitar o que recebem, persistindo uma insatisfação da qual se queixam para os que estão perto deles. Apesar de serem totalmente dependentes da admiração e elogio das outras pessoas, na verdade, não conseguem formar uma real dependência, gerando dificuldades no vínculo.

Essa contradição se explicita quando “[...] sua sensação de engrandecimento da auto-estima não se deve a conquistas pessoais, ao contrário, é decorrente de uma intensa desvalorização, rejeição e abandono dos objetos, lembrando o mito de Narciso” (EIZERIK, 2005, p. 597). Nessa mesma perspectiva, Freud (1914) registra que o narcisismo seria uma defesa contra os impulsos agressivos, ao invés de demonstrar um sentimento de amor próprio.

Eizirik (2005) coloca em evidência como o quadro da personalidade narcisista é amplo, somando um conjunto que insere os casos mais leves, nos quais o indivíduo se sente razoavelmente bem, apresentando somente uma sensação de vazio ou de depressão; os intermediários, nos quais a presença dos sintomas narcisistas são mais presentes e, por isso, são mais evidentes; e os mais graves, em que se misturam sintomas narcisistas com os da linha *borderline*, em especial na impulsividade, onde, nesses casos, ocorre grande êxito sobre a dor e o sofrimento pessoal quando o sujeito impõe essa mesma dor e sofrimento aos demais, com um prazer sádico na agressão.

Percebemos a complexidade do conceito narcisismo e o cuidado que se deve ter para não incorrer no risco de rotularmos pessoas como narcisistas, ainda mais, como sugere Gabbard (1998), quando todos lutam com tais questões. Para termos uma noção dessa complexidade, “[...] um dos principais critérios diagnósticos do transtorno de personalidade narcisista, a exploração das relações interpessoais, é altamente adaptativo na nossa sociedade” (GABBARD, 1998, p. 326). A estrutura do sistema econômico baseia-se no prêmio daqueles sujeitos que são capazes de influenciar os outros. Ou seja, privilegia-se o “chegar lá”, em detrimento de valores, como compromisso, lealdade, integridade e afeto interpessoal. Em suas palavras: “a vitória perdoa tudo” (GABBARD, 1998, p. 326).

De sorte, o processo de modernização teve seus efeitos sobre o comportamento do ser humano, tanto na esfera individual como na coletiva. Severiano e Estramiana (2006) ponderam que o modo de produção capitalista constituiu-se como eixo estruturante da modernidade e, com isso, o comportamento dos indivíduos foi diretamente afetado pelas transformações sociais e econômicas. Todos os processos de transformação, ocorridos no sistema de produção capitalista, influenciaram poderosamente na subjetividade dos indivíduos, de tal forma, que o consumo, ou melhor, o que o sujeito consome passou a ser uma fonte de referência de identidade no tempo atual.

Levando em consideração o ambiente cultural, como podemos determinar que traços indiquem um transtorno de personalidade narcisista e quais são simplesmente traços culturais adaptativos? Além do mais, é muito difícil diferenciar uma auto-estima saudável e uma auto-estima artificialmente inflada. Conforme Assis e Avanci (2004), o conceito de auto-estima significa uma avaliação que o indivíduo faz ao seu próprio respeito. Manifestando uma atitude de aprovação e repulsa e até que determinado ponto o indivíduo se considera capaz, significativo e valioso. A pessoa com considerável auto-estima mantém uma imagem constante e positiva das

próprias capacidades. É criativo; consegue expressar suas opiniões e ideias; preocupa-se pouco com medos e ambivalências; orienta-se mais direta e realisticamente às metas pessoais; não se desestrutura com críticas e confia e sente-se otimista em relação aos seus próprios atributos. Como são possíveis de ver, esses critérios, para avaliar uma auto-estima saudável, mantêm uma linha tênue em relação a uma auto-estima inflada, narcísica. Os critérios - amar e trabalhar -, considerados ao longo do tempo como requisitos de saúde psicológica, são somente, em parte, úteis para responderem a essa pergunta.

A história de trabalho de uma pessoa pode contribuir pouco nessa diferenciação. Sujeitos narcisistas com alto grau de perturbação podem encontrar brilhante sucesso em determinadas profissões. Contudo, em algumas situações, a patologia narcisista pode ser refletida na qualidade superficial dos interesses profissionais da pessoa, como se o aplauso e a realização fossem mais valiosos que o próprio domínio na área (GABBARD, 1998).

A qualidade dos relacionamentos afetivos dos indivíduos indica com maior facilidade o grau de patologia de narcisismo. Um mal que afeta esses indivíduos é sua incapacidade de amar. Entende-se por relacionamento saudável a capacidade de sentir empatia e preocupação com o sentimento alheio, o reconhecimento de um interesse verdadeiro pelas ideias dos outros, a capacidade de suportar a ambivalência em relacionamentos de longo prazo, sem desistir dele e a condição de admitir a própria contribuição nos conflitos interpessoais.

Essas características devem preponderar nos relacionamentos interpessoais, o que não significa que, por vezes, os indivíduos possam fazer uso dos outros para buscar gratificar suas necessidades, “[...] mas esta tendência ocorre num contexto mais amplo de relações interpessoais sensíveis do que como um estilo difundido de lidar com as pessoas” (GABBARD, 1998, p. 327).

No polo oposto, o indivíduo com transtorno narcisista de personalidade chega às pessoas como se elas fossem objetos a serem utilizados e descartados conforme suas necessidades, sem considerar os sentimentos alheios. Elas não são reconhecidas como sendo separadas de si e com necessidades próprias. Por isso, geralmente, seus relacionamentos são curtos, ocorrendo um rompimento quando o outro começa a fazer exigências em razão de suas próprias necessidades.

Lasch (1983) afirma que vivemos numa cultura narcisista, para tanto, reconhece a importância da precisão teórica sobre o narcisismo por ser a ideia tão

vulnerável ao moralismo. O hábito de igualar o narcisismo com tudo que é egoísta e desagradável se abranda contra a especificidade histórica.

A partir da concepção acima referida, Lasch (1983) entende que:

Os homens sempre foram egoístas, os grupos sempre foram etnocêntricos, nada se ganha em se atribuir a essas qualidades um rótulo psiquiátrico. Contudo, a emergência das desordens do caráter como as mais proeminentes formas de patologia psiquiátrica, junto com a mudança na estrutura da personalidade que este desenvolvimento reflete, derivam-se de mudanças bem específicas em nossa sociedade e cultura- da burocracia, da proliferação de imagens, de ideologias terapêuticas, da racionalização da vida interior, do culto do consumismo e, em última análise, das mudanças na vida familiar, assim como de padrões variáveis de socialização (LASCH, 1993, p. 56/7).

Contudo, adverte que ao não considerar o aspecto psicológico, perdemos de vista o social. A recusa de críticos do narcisismo a debater sobre a etiologia do mesmo ou a dar valor ao crescente número de escritos clínicos sobre o tema, “[...] provavelmente, representa uma deliberada decisão, que tem origem no receio de que a ênfase sobre os aspectos clínicos da síndrome narcisista prejudique a utilidade do conceito para a análise social” (1983, p. 57).

Para tanto, é necessário investigar qualquer dos traços de caráter ligados ao narcisismo psicológico, os quais, de maneira menos extrema, são visíveis em abundância na vida cotidiana de nossos tempos, entre eles:

[...] dependência do calor vicário proporcionado por outros, combinada a um medo da dependência, uma sensação de vazio interior, ódio reprimido sem limites, e desejos orais insatisfeitos. Tampouco discutem o que poderia ser chamado de características secundárias do narcisismo: pseudo-autopercepção, sedução calculada, humor nervoso e autodepreciativo. Privam-se, assim, de qualquer base sobre a qual fazer conexões entre o tipo de personalidade narcisista e certos padrões característicos da cultura contemporânea, tais como o medo intenso da velhice e da morte, o senso de tempo alterado, o fascínio pela celebridade, o medo da competição, o declínio do espírito lúdico, as relações deterioradas entre homens e mulheres. (LASCH, 1983, p. 57)

Se deixarmos passar a ligação entre o tipo de personalidade narcisista e certos padrões característicos da nossa cultura, ficamos privados de ampliar nossa compreensão sobre os aspectos sociais contemporâneos. Assim, como também deixamos de discutir as características secundárias do narcisismo, como a pseudo autopercepção, sedução, humor nervoso, irônico e auto-depreciativo.

Convém destacar que o que temos visto é o medo exagerado da velhice e da morte, modificação no sentido de tempo, o encantamento pela celebridade, o medo

da competição, a perda do sentido lúdico, o deteriorar das relações entre homens e mulheres, a dependência da aprovação e elogio do outro. Ao mesmo tempo em que se tem medo da dependência, uma sensação de vazio interior e intenso ódio reprimido vão crescendo. Entende-se, então, que o narcisista, apesar de ter a ilusão de ser onipotente, necessita avidamente do outro para validar sua auto-estima.

Contudo, as questões sociais, fatalmente, apresentam-se, também, como pessoais, pois o mundo do qual fazemos parte é refratado em experiências pessoais e familiares, que colorem a maneira como o percebemos. Sentimentos de vazio interior, de solidão e de não autenticidade são reais. A gênese está nas condições hostis que penetram a sociedade, dos perigos e incertezas que nos rodeiam e de uma perda de confiança no futuro.

Numa sociedade cada vez mais permissiva, demonstrando ostensivamente o declínio da autoridade institucionalizada, que, no entanto, não conduz a um afrouxamento do superego (instância detentora das normas, regras e leis intrapsíquicas), pelo contrário, reforça o desenvolvimento de um superego severo e punitivo. O indivíduo torna-se perseguido pela ansiedade, pela depressão, e por uma forte sensação de vazio interior. Por conta desses fatos, o narcisismo, na visão do autor anteriormente referido, é um conceito que vai muito além do sinônimo de egoísmo.

Os psicanalistas Eizirik, Aguiar e Schestatsky *et alli* (2005) também colocam em evidência o fato estarmos vivendo em uma cultura marcadamente narcisista, com características cada vez mais acentuadas de hedonismo, em que sobrepuja a dissolução das diferenças culturais, de gerações e de gênero, com excessivo uso da imagem e da atuação, ao invés do pensamento reflexivo destinado a lidar com a ansiedade, com exagerado culto ao corpo e consumismo impulsivo, entre outros aspectos visíveis em nossa sociedade, nos dias atuais.

Dentro da mesma perspectiva, Lisondo (2004) denomina o tempo contemporâneo como era do vazio e da imagem, ou cultura do vazio. A era do individualismo, personalizado e narcísico, da apatia, da sedução generalizada, da legitimação de todos os modos de vida, da inversão dos ideais. A cultura do vazio ou narcisista fomenta o prazer pelo efêmero; passado e futuro não são referências psicológicas sociais predominantes, mas, sim, o presente como instante fugaz.

Lasch (1983) considera que a razão de não se valorizar o legado cultural do passado demonstra não apenas a pobreza ideológica predominante, como também, o

empobrecimento da vida interior. Assim, uma sociedade que não se importa com o futuro, certamente dará pouco valor às necessidades da geração seguinte.

Desse modo, observamos que o narcisismo parece representar a melhor forma de lutar em pé de igualdade com as tensões da vida moderna, e as condições sociais predominantes tendem, em decorrência, trazer à tona os traços narcisistas presentes, em diferentes graus, em todos nós. Porquanto, as novas formas sociais exigem novas formas de personalidade, novos modos de socialização e arranjos psíquicos, novas maneiras de se organizar a experiência.

Enfim, o conceito de narcisismo nos proporciona não um determinismo psicológico, mas uma maneira de entender o impacto psicológico das recentes mudanças sociais. Então, podemos dizer que, mais que empreender numa busca específica acerca do conceito de cultura narcisista e/ou do vazio, as ideias aqui reunidas pretenderam colocar em foco de discussão várias formas pelas quais tal conceito irá ser pensado e debatido na pesquisa sobre escola.

1.2 DA CULTURA NARCISISTA À CULTURA ESCOLAR: um campo de pesquisa em aberto

Necessário se faz analisar o reflexo da cultura narcisista e/ou do vazio no espaço escolar. O desafio consiste na busca do entendimento dessa cultura (vazio/narcisista) e sua forma de expressão, assim como as características que a nova cultura assume para exprimir-se.

Um dos aspectos relevantes dessa mutação é o potencial de socialização que obtiveram os meios de comunicação de massa, Pérez Gómez (2001) observa que essa realidade trás consigo novos desafios para a prática educativa na escola. Assim, aponta para a ideia de que:

A revolução eletrônica que presidiu os últimos anos do século XX parece abrir as janelas da História a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais; enfim, um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. Uma vida social presidida pelos intercâmbios a distancia, pela supressão das barreiras temporais e pelas fronteiras espaciais. A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios informativos deve corresponder um novo modelo de escola (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 12).

Uma das características mais importantes desse momento de transição e transformação da cultura pública é, indispensavelmente, a recuperação da interpretação cultural da vida social como base para a compreensão das interações humanas. A interpretação cultural da vida política e social se torna pertinente na medida em que se produz num determinado tempo caracterizado pelas mudanças radicais, densas e generalizadas na configuração da cultura.

Chartier (2005) aponta que, em virtude do desenvolvimento dos meios audiovisuais, surge a partir de 1950, uma nova concepção de cultura, designada de cultura de massa. Tal cultura (hedonista, efêmera, emocional e que visa à juventude acima de tudo) contrapõe-se com a cultura escrita que é valorizada e imposta pela escola. A autora data o início de uma ‘cultura’ e sua definição se assemelha à descrição de cultura do narcisismo e, ao apontar para a crise da escola, indica que essa “crise” é também uma crise na cultura:

[...] a escola concerne cada vez mais toda a juventude, mas não é mais ela quem dita as normas no que diz respeito à cultura e às práticas sociais. As mídias tornaram-se múltiplas “escolas paralelas” que, melhor que os professores impõem suas normas e valores. O cinema, a televisão e a imprensa destinada aos jovens ensinam como eles devem comportar-se e vestir-se, quais são os costumes, os sonhos, as aspirações das *stars*. Os jovens aprendem com eles o que deve provocar emoção ou cólera, lágrimas ou riso e quem se deve querer ser. Os professores que imaginavam que os heróis dos romances lidos em sala poderiam produzir o gosto pela língua e ao mesmo tempo levar a pensar sobre o sentido da vida vêem suas esperanças morrer (CHARTIER, 2005, p. 14).

A escola não é mais a referência incontestável. Ironicamente, o momento da história em que ela parece ter se democratizado é posto à margem. Os alunos, na sua maioria, até podem estar presentes dentro das salas de aulas todos os dias, mas isso não implica necessariamente no aumento de influência sobre eles.

O que a televisão produz não é destinado a ter longa duração, são mercadorias fugazes, para serem consumidas e logo colocadas no esquecimento. Apesar disso, ela exerce uma enorme sedução em larga escala, e, pela primeira vez o poder do impresso tem sido colocado em xeque. “[...] A cultura escrita, exigente, patrimonial, que se apegava ao passado e é imposta pela escola, se opõe uma outra cultura, hedonista, efêmera, emocional, visando a juventude acima de tudo” (CHARTIER, 2005, p. 15).

A era audiovisual, para Severiano e Estramiana (2006), tem como característica o poder dos meios de comunicação de massa. Os meios de comunicação de massa se ergueram e sua supremacia se tornou indiscutível, exercem

uma influência social extraordinária e são potentes formadores de opinião pública, “[...] era da “informação” frente ao dogma e ao conhecimento” (p. 78). Desse modo, a autoridade parece vir da televisão, substituindo a palavra e a escrita. As atrações que os jovens sentem pela imagem, pelo visível, pelo corpo belo, substituem a antiga admiração pelo herói.

Ao discorrer sobre cultura visual, Meneses (2003) aponta para algumas constatações que se deram na mudança da década de 1980:

[...] A difusão da comunicação eletrônica e a popularização da imagem virtual obrigam à procura de novos parâmetros e instrumentos de análise, que articulam os esforços de Sociologia, Antropologia, Filosofia, Semiótica, Psicologia e Psicanálise, Comunicação, Cibernética, Ciências da Cognição. Campos que se estruturam - como os estudos de comunicação de massa e, em particular, a moda assumida principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra pelos chamados “cultura studies”, espécie de bolsa de mercadorias do simbólico - passam a ter um papel determinante nesse processo (MENESES, 2003, p. 23).

De sorte que, nessa transição de década ocorreram a convergência de várias abordagens, interesses e disciplinas ao redor do campo comum da visualidade, como, também, uma recepção cada vez mais abrangente, dentro e fora dos espaços acadêmicos, do valor dominante da dimensão visual nos tempos atuais.

Uma das principais características da era contemporânea é o crescimento, em larga escala, das novas tecnologias. Atualmente, vivemos numa época em que todos estão conectados, interligados, e os principais responsáveis, por essa nova forma de relações, são os meios de comunicação de massa e a informática. Ou seja, a cultura audiovisual se contrapõe à cultura escrita, ficando aparente a sedução veemente que os jovens se deixam levar pela imagem, pelo visível e pelo culto ao corpo.

Maciel (2005) aponta para o fato de que diversos autores das ciências e humanas e sociais afirmam que estamos vivendo num período em que se constata inúmeros problemas nos atuais processos de subjetivação e nas patologias a eles associadas. Sendo possível colocar em evidência a apatia e a denominada “cultura do narcisismo”, na qual é possível observar atitudes de violência sem propósito objetivo de transformação ou projeto histórico.

Por consequência, ocorreu uma ampla transformação no registro da construção das subjetividades contemporâneas. Despontando um estilo de ser depressivo, um estado apático nos processos de subjetivação contemporâneos e a violência narcísica de atos apartados de qualquer ideal coletivo.

Como já observado anteriormente, encontramos-nos em uma sociedade excessivamente individualista, que, por hora, parece estar distante de abandonar a tendência de apatia como também da violência narcísica. Esses fatores podem vir a bloquear tanto o exercício da criatividade, quanto o reconhecimento intersubjetivo das demandas de seus sujeitos. A existência dessa tendência individualista não corrobora com a ideia, trazida por Winnicott (1975), de “continuidade do sentimento de existência”, que deve estar alicerçado no reconhecimento mútuo, ou seja, um sujeito reconhecer ao outro. Essa forma de reconhecimento favorece, na visão do autor, a “criatividade primária” e, essa, por sua vez, se transforma em uma “experiência criativa”.

Na mesma perspectiva, Lisondo (2004) considera que a era contemporânea se apresenta como era do vazio e da imagem, ou cultura do vazio, caracterizado pelo individualismo e hedonismo, personalizado e narcísico, pela apatia, pela sedução generalizada, pela legitimação de todos os modos de vida, pela inversão dos ideais, em que a verdade é soterrada. A cultura narcisista alimenta o gosto pelo efêmero; passado e futuro não são referências psicológicas sociais predominantes, mas, sim, o presente como instante fugaz.

O ponto principal da sociedade narcisista é a necessidade do espelho, ou seja, das imagens. O ator dessa cultura depende do espelho dos outros para validar sua frágil auto-estima, traço que não se pode apagar do sujeito melancólico. Estando apenas consigo mesmo, aumenta sua insegurança, por conta de sua necessidade de plateia e admiração.

Se tomarmos a relação dos indivíduos com as imagens produzidas pela mídia e outros meios virtuais, contemplaremos a repetição do que se passa no mito de Narciso. A imagem midiática, que reflete uma imagem que deve ser desejada é, na realidade, algo impossível de se alcançar. Há uma enorme distância entre a imagem tida como ideal (a imagem a ser identificada), do ser do indivíduo. Ao se identificar com essa “ilusória” imagem, o indivíduo sente-se distante de si mesmo e experimenta uma perda permanente.

Eizirik (2004) observa, hoje, que há um exagero das imagens, uma busca incessante de satisfação, de velocidade, de fugacidade nos relacionamentos, como, também, uma hiper sexualização que vai ao encontro somente de prazer e prescinde de qualquer relação mais profunda. Esses traços permitem pensar a sociedade contemporânea como narcisista e promotora de narcisismo, na qual prepondera o

medo, resultante da exacerbada competição e insegurança; a incapacidade para a simbolização sob o prestígio das imagens.

Eizirik, Aguiar e Schestatsky *et alli* (2005) consideram que a cultura atual, a cultura do vazio, apresenta-se com características marcadas fortemente narcisistas, em que se manifestam a dissolução das diferenças culturais, de gênero e de gerações, o evidente e o aparente uso da imagem e da ação no lugar da reflexão, do pensamento para lidar com a ansiedade e um incentivo exagerado ao consumo e ao culto ao corpo.

Percebe-se, então, ausência de significados, dificuldades para definir a si próprio e gostar e estar satisfeito consigo mesmo. Uma vaga sensação de vazio, um fascínio pelas imagens e pela nova tendência dos veículos de propaganda, que não mostram as coisas em si, e, sim, as suas imagens vinculadas à beleza, juventude, sucesso e poder. É com essas imagens que o consumidor deve se identificar.

Na presente cultura do vazio, essas considerações se fazem concernentes, ao olharem o indivíduo, reconhecendo a si próprio e aos outros, através da materialidade dos consumos, pelos seus distribuidores, pelas suas ausências. A identidade produzida pela formatividade é socialmente vazia, é aí que os produtos do mercado transmitem o significante, construindo estabilidades, orientações e avaliações temporárias.

Reportamo-nos a Eizirik (2005) que afirma que a cultura narcisista favorece o desejo de sucesso a qualquer custo e os indivíduos ficam desejosos por um ‘espelho’ que os valide o tempo todo, para se defenderem de uma baixa estima, insegurança e melancolia.

Para finalizar, temos que pensar que a escola insere-se num tempo e espaço, produzindo e reproduzindo uma cultura dominante, independente de se ter ou não consciência dela. A escola, ao longo do tempo, vem cumprindo a tarefa que lhe foi delegada, a de prometeri através de seu discurso, ‘sucesso’ e êxito para os seus sujeitos.

Desse modo, entende-se que, de fato, a escola tem se constituído um terreno promissor para pesquisas, com enfoques de análise de diversos matizes no campo da Psicologia e, mais especificamente, da Psicanálise. Cada uma dessas abordagens traz pontos de discordância ou veem a escola de forma diferente, embora concordem com uma proposição evidente: a escola seleciona e organiza conhecimentos, valores éticos e morais.

As escolas surgiram historicamente, em épocas e sociedades diferentes, como instituição ímpar, com o propósito exclusivo de capacitar os alunos a adquirirem conhecimentos e saberes distintos que não eram acessíveis no seio familiar ou no cotidiano.

Portanto, apesar de incidirem, de tempos em tempos, críticas sobre a escola que, muitas vezes, coincidam com uma apreciação negativa, até mesmo depreciativa, ou de ser delegada a ela a responsabilidade dos vários problemas que vivenciamos em nossa sociedade, inegavelmente a escola possui uma posição estratégica. Com identidade específica, ela acaba por ser um lugar de decisões, sendo, também, a estrutura para o conceito de sociedade moderna.

A forma como a estrutura organizacional da escola se sustenta vai além do plano racional determinado pela burocracia, compreende, também, todas as demais relações derivadas de sua existência, enquanto grupo social.

Por isso, é relevante compreendermos a extensão assumida pela cultura do narcisismo ou do vazio. Quanto mais levarmos em consideração as características dessa cultura, poderemos ter um instrumento que nos auxilie a compreender os novos problemas enfrentados pela escola.

Assim, no capítulo seguinte incorremos na busca por traduções da cultura narcisista (ou do vazio), na cultura escolar, trazendo, para discussão dessa temática referencial, o campo de produção das ciências sociais e da psicanálise.

CAPÍTULO II

TRADUÇÕES DA CULTURA NARCISISTA (OU DO VAZIO)

NA CULTURA ESCOLAR

A escrita deste capítulo orientou-se pela perspectiva de indicar as possíveis traduções da cultura narcisista (ou do vazio), na cultura escolar. Para tanto, organizamos o capítulo a partir de dois eixos de análise, a saber: o mal-estar da violência na escola e a reprodução das desigualdades sociais.

Dessa forma, apontamos inicialmente, a partir de cinco artigos (SPOSITO, 2001; SANTOS, 2001; SILVA, 2001; CHARLOT, 2002 e OLIVEIRA & MARTINS, 2007) publicados em periódicos da área da Psicologia, algumas incursões por traduções da cultura narcisista (ou do vazio), no campo da educação.

Convém esclarecer que tais artigos foram escolhidos por apresentarem enfoques que se relacionam com a reflexão proposta neste estudo. Vale destacar, que, embora fundados em diferentes aspectos teórico-metodológicos, abordam a problemática, que entendemos traduzir a cultura narcisista no espaço da cultura escolar, qual seja, a violência na escola.

Por fim, nossa intenção foi promover uma reflexão acerca de algumas concepções teóricas a respeito da reprodução das desigualdades sociais e de como essas concepções se constituem em elementos de investigação para a influência da cultura narcisista, no cotidiano dos atores da cultura escolar.

2.1 Traduções da Cultura Narcisista (ou do Vazio) no campo da Psicanálise

Atualmente, os psicanalistas e psicoterapeutas vivenciam, em suas práticas clínicas, o atendimento cada vez mais frequente de pacientes com transtornos graves de personalidade, “[...] tanto nos consultórios particulares como nos ambulatórios da rede pública” (EIZIRIK; AGUIAR; SCHESTATSKY *et alii*, 2005, p.595). Entre esses casos considerados como de difícil resolução, os pacientes narcisistas têm, particularmente, chamado a atenção.

É importante destacar que o fenômeno do narcisismo deve-se a uma mudança no que diz respeito aos padrões de neurose, que, nas últimas décadas,

passaram de neuroses sintomáticas (histeria, neuroses obsessivas) para desordens de caráter narcisista, cujo interesse da vida emocional do indivíduo focaliza-se em torno de uma exacerbada relação que apresenta consigo mesmo, de uma pobre e distante interação com os outros, associados aos sentimentos de vazio, e de uma vida com pouco sentido (SEVERIANO, 2006).

A queixa descrita por um considerável contingente de pacientes relatados em estudos psiquiátricos e psicológicos, vão da insatisfação difusa em relação à vida, como, por exemplo, a sensação de futilidade e de existência sem finalidade, até sentimentos de vazio interior e depressão. Sua autoestima sofre constantes oscilações, e somente aumenta quando se liga a figuras fortes e admiradas, cuja aceitação a pessoa deseja muito, e por quem precisa sentir-se apoiado (LASCH, 1983).

Identifica-se, nesses indivíduos, uma superficialidade protetora em suas relações. Apesar de, muitas vezes, mostrarem-se agradáveis na aparência, não se ligam profundamente na relação com o outro. São pessoas que manifestam dificuldades de reprimir ou sublimar seus conflitos e, ao invés disso, são impulsivos e atuam com frequência.

Como já anteriormente mencionado, a preocupação do advento do narcisismo pelos profissionais da área da saúde e, em especial, pela psicanálise, se dá, justamente, por conta dos questionamentos: De que forma a sociedade contemporânea, marcada pela contínua presença do narcisismo, está condenada à melancolia? E qual a conexão entre narcisismo e melancolia?

Para tentarmos responder a essas questões, reportamo-nos a Freud (1917), em *Luto e Melancolia*, e a outros teóricos psicodinâmicos (EIZIRIK, 2005; GABBARD, 1998; LAPLANCHE, 2001) que abordam esse tema.

A melancolia ou depressão é considerada uma doença mental contemporânea, e, para Freud, não existe diferença entre uma e outra. Ambas se referem ao mesmo fenômeno, embora possamos considerar a depressão como um sintoma da melancolia, pelo fato de que a palavra “depressão” significa rebaixamento, isto é, uma diminuição das atividades, que pode ser tanto orgânica quanto psíquica. O indivíduo deprimido tem a sensação de ter perdido algo, sem saber exatamente o que perdeu.

Nesse sentido, a melancolia é a reação inconsciente a uma perda, não importando ser ela real ou imaginária, ou seja, conhecendo-se ou não o objeto

(pessoas, sentimentos e até mesmo algum objeto) perdido, ou conhecendo-se o objeto sem que se saiba o que se perdeu com ele.

O reconhecimento crescente da alta prevalência dos transtornos depressivos tem sido acompanhado por consideráveis avanços nas pesquisas dos aperfeiçoamentos diagnósticos e terapêuticos, nessa área (MACHADO; SCHESTATSKY IN: EIZIRIK, 2005). Na depressão, a predisposição patológica é dada pelo narcisismo, a partir de como o período foi vivenciado e também pela fixação nesse período do desenvolvimento do indivíduo.

Para compreendermos melhor a relação do narcisismo com a depressão, é interessante observar os seus aspectos psicodinâmicos. Freud (1919) explica que, no ponto de partida do desenvolvimento de nossa vida psíquica, existe um momento marcadamente narcisista, definido como a condição em que o indivíduo toma a si próprio como objeto de amor. Diante disso, a superestima é uma característica do narcisismo, uma vez que, no narcisismo infantil, evidencia-se a vivência prazerosa da criança de se sentir especial, perfeita, da superestimação de sua beleza, da sua inteligência e das demais qualidades. Em contrapartida, seus defeitos são negados ou esquecidos.

Assim, o amor do narcisista se caracteriza pela idealização de si mesmo, ou dito de outra maneira, um eu ideal. A libido (energia sexual), descrita como narcisismo, solicita um espaço no curso regular do desenvolvimento humano. A depressão é a fixação no estágio infantil do narcisismo.

Machado e Schestatsky, in: Eizirik (2005) fazem referência a uma predisposição à depressão, como uma imensa carência de gratificações narcisistas, ou seja, uma enorme necessidade, não suprida, de se sentir amado e aprovado. O depressivo vivencia um sentimento de raiva e de culpa poderoso, por conta de uma perda ocorrida (que não implica em perda real). As autopunições são tidas como uma maneira de obter o amor do superego⁴, um ato expiatório, uma solicitação de perdão pelos ataques de fúria contra o objeto.

Na verdade, de maneira global, a crise de depressão teria um significado latente: um pedido de socorro por amor, precipitado por uma perda real ou fantasiada, que o indivíduo vivenciou como ameaçando sua segurança emocional.

⁴ Esta última parte da estrutura do aparelho psíquico se desenvolve a partir do ego e é uma pequena parte pré-consciente e o restante inconsciente. O superego é composto, por um ideal de ego (ideais valorizados culturalmente cujas aspirações se desejam alcançar) e, por outro lado, pela consciência moral que corresponde às internalizações das proibições das figuras parentais (FENICHEL, 1981).

De acordo com essa visão, Fenichel (1981) sublinhou a importância da autoestima na depressão. O autor explicita que a depressão seria desencadeada pela perda da autoestima ou de fornecimento afetivo-ambientais que a sustentariam. Outra maneira de explicar esse fenômeno psíquico, seria dizer que a perda do objeto só é significativa para desencadear depressão, caso o objeto tiver sido investido com a própria autoestima, ou seja, se ela for sentida como perda narcísica no ego⁵.

Isso, também, possibilita entender que a perda de um objeto amado somente seria a causadora da depressão, ou um tipo de mola propulsora, em indivíduos extremamente dependentes, que sentem o objeto como essencial para a própria sobrevivência. Dessa forma, o autor coloca que o processo depressivo, de modo global, seria, também, uma tentativa de reparar o ego danificado por uma ferida narcísica precoce.

Definimos a depressão, portanto, como uma manifestação emocional indicadora do estado de desamparo e impotência do ego, não importando o quê possa ter causado o colapso dos mecanismos que estabeleceram sua autoestima.

Machado e Schestatsky, in: Eizirik (2005), abordaram um aspecto importante do ego, partindo do princípio que esse tem, normalmente, determinadas aspirações narcísicas (ideal de ego); entre elas, as de sentir-se amado e valorizado; sentir-se forte e superior; e sentir-se bom e amoroso. O sentimento, ou percepção da incapacidade de alcançar esses objetivos, levaria o indivíduo a um estado depressivo.

Todavia, o fator principal a ser considerado na depressão seria o fato de que o sujeito viveu ou teve uma experiência primária de desamparo, que poderia advir da frustração contínua das necessidades e dependência da criança, conduzindo a uma sensação de fracasso e baixa autoestima. No lugar da raiva dirigida aos outros, gerando culpa e, depois, depressão, o desamparo provocaria o sentimento de raiva dirigido contra si próprio.

No superego desses indivíduos, prevalecem elementos arcaicos, sádicos e punitivos, que se ajustam às regras sociais, mais por medo da punição do que por um sentimento de culpa.

Em relação à visão psicodinâmica da depressão, identificamos que a teoria combina concepções psicanalíticas como “[...] desapontamento e perdas na infância precoce (que predis põem à posterior depressão), autoestima danificada (resultante de

⁵ O ego é a parte do id que foi modificada e modelada em função de sua relação direta com o mundo externo, apesar de sua maior parte estar inconsciente, torna-se mediador entre o desejo e a realidade, assim como, o integrador das reivindicações e exigências do id, do superego e da realidade externa. Também cumpre a função de garantir a segurança e a sanidade da personalidade gerando estabilidade e identidade ao indivíduo (FENICHEL, 1981).

uma discrepância acentuada entre o *self* real e o ego ideal), persistência de raiva narcísica” (MACHADO; SCHESTATSKY IN: EIZIRIK, 2005), desejos onipotentes, abandono e desesperança e dificuldades de autonomia. Essa ampla matriz inconsciente formaria os fundamentos dos episódios depressivos, mediante repetição de experiências infantis; a reiteração desses padrões se manifestaria na ruptura dos processos intrapsíquicos que mantêm a autoestima.

Vale esclarecer que a psicanálise trabalha, quase sempre, com indivíduos e não com grupos. Por isso, a teoria psicanalítica procura, na visão de Lasch (1983), estudar a sujeição dos indivíduos ao grupo, ou seja, pretende compreender e esclarecer suas repercussões psíquicas, já que esse indivíduo tem de subordinar-se às imposições da sociedade:

A mente coletiva, se houver tal coisa, reflete as necessidades do grupo como um todo, não as necessidades psíquicas do indivíduo, as quais, de fato, têm de subordinar-se às exigências do viver coletivo. De fato, é justamente a sujeição dos indivíduos ao grupo que a teoria psicanalítica, por meio de um estudo de suas repercussões psíquicas, promete esclarecer. Ao fazer uma análise intensiva de casos individuais, que estão presentes mais na evidência clínica do que em impressões do senso comum, a psicanálise nos diz algo sobre as operações internas da própria sociedade, precisamente pelo ato de dar costas à sociedade e de imergir-se no inconsciente individual. (LASCH, 1983, p. 58)

As sociedades reproduzem sua cultura, as normas, as presunções subjacentes, seus modos de organizar as experiências. No indivíduo, isso se dá na forma de personalidade. O empenho da família, da escola e de outros agentes de formação do caráter, no processo de socialização, transforma a natureza humana para que essa se sujeite às normas dominantes. Por isso, Lasch (1983) afirma que:

A psicanálise esclarece melhor a conexão entre sociedade e o indivíduo, a cultura e a personalidade, precisamente quando se confina ao cuidadoso exame dos indivíduos. Ela nos diz mais sobre a sociedade quando menos determinada a fazê-lo ela está. A extrapolação de Freud dos princípios psicanalíticos para a antropologia, a história e a biografia pode ser ignorada com segurança pelo estudioso da sociedade, mas suas investigações clínicas constituem-se num reservatório de idéias indispensáveis, desde que fique entendido que a mente inconsciente representa a modificação da natureza pela cultura, a imposição da civilização sobre o instinto. (LASCH, 1983, p.59)

Aqueles que almejam compreender o narcisismo contemporâneo como fenômenos culturais e sociais terão que recorrer, de início, ao crescente número de

escritos clínicos sobre o assunto, que não reivindica qualquer importância social ou cultural.

Severiano (2006) observa que o “advento do narcisismo como fenômeno social e cultural” manifesta o surgir de um novo tipo de indivíduo social, profundamente sinalizado pelas ligeiras transformações e tumultos sociais dos finais do século passado, trazendo à tona um agravamento de certos traços que são condizentes a processos sociais mais amplos, derivados de uma evolução em longo prazo.

Ainda que a vida do narcisista possa funcionar no mundo cotidiano e, habitualmente, seduzir outras pessoas, a desvalorização que ele sente em relação aos outros, somada à ausência de curiosidade a respeito deles, empobrece sua vida pessoal e reforça a experiência subjetiva de vazio. Em decorrência do baixo nível de compromisso intelectual real com o mundo, mesmo que suas capacidades intelectuais estejam, aparentemente, inflacionadas, o narcisista possui pouca capacidade de sublimação (o único mecanismo de defesa exitoso do ego, executado por meio da dessexualização da meta pulsional, que assim se torna aceita pela cultura e pelo representante dentro do aparelho psíquico — o superego).

Mesmo sendo dependente do outro para se sentir aprovado e admirado, o narcisista apresenta uma contradição pelo fato de sentir, ao mesmo tempo, medo de se vincular em suas relações. Por isso, acaba tornando suas relações afetivas amenas, superficiais e insatisfatórias por conta de sua abordagem manipuladora e exploradora.

Lasch (1983) afirma que a superficialidade emocional e a inveja impedem que esses indivíduos sintam empatia pelo outro, portanto, são incapazes de:

[...] extrair qualquer conforto que advenha da identificação com a continuidade histórica, ele acha impossível, ao contrário, “aceitar o fato de que uma geração mais jovem possui agora muitas das gratificações, antes apreciadas, de beleza, poder e, particularmente, de criatividade. Ser capaz de apreciar a vida em um processo que envolve uma crescente identificação com a felicidade e realizações de outras pessoas está tragicamente além da capacidade das personalidades narcisistas. (LASCH, 1983, p. 66)

A estimulação de desejos infantis sugestionados pelos meios de comunicação, a violência, a perda da autoridade parental e a racionalização da vida interior, conjuntamente com o engodo de uma promessa de satisfação pessoal, criaram um novo tipo de indivíduo social. A consequência, como já mencionado, não

são as neuroses clássicas, em que um impulso infantil é reprimido pela autoridade patriarcal, mas, sim, uma nova versão, na qual o impulso é estimulado, pervertido, sem que lhe seja dado nenhum objeto ideal com o qual possa se satisfazer, tampouco se dão formas de controle coerentes.

O narcisista sofre. Contudo, o interessante é que, apesar do sofrimento íntimo, ele possui diversos traços que facilitam o sucesso em instituições burocráticas, “[...] as quais valorizam a manipulação de relações interpessoais, desencorajam a formação de ligações pessoais profundas e, ao mesmo tempo, dão ao narcisista a aprovação que ele precisa para validar sua auto-estima” (LASCH, 1983, p. 69). O que, muitas vezes, leva essas pessoas a gozarem de um sucesso considerável em suas carreiras profissionais.

O próprio peso do meio ambiente interpessoal da burocracia moderna, cujo trabalho assume uma qualidade abstrata, favorece uma resposta narcisista. O narcisismo, nesse sentido, representa um grande desafio para psiquiatras e psicólogos.

Com frequência esses indivíduos procuram ajuda para amenizar seus sofrimentos causados, entre outras coisas, por uma sensação de vazio. A problemática, porém, encontra-se no fato de que, ao mesmo tempo, eles se alimentam de fantasias, de onipotência e de uma poderosa crença em seu direito de explorar os outros, e de ser gratificado quase a todo o momento.

Finalmente, reconhecemos que alguns desses traços permitem pensar a sociedade contemporânea como narcisista e promotora de narcisismo. Assim, se uma cultura narcisista favorece o surgimento das patologias narcísicas, podemos tentar entender porque, hoje, cresce o número de incidência de indivíduos melancólicos ou depressivos.

Diante disso, no próximo subitem, tentamos estabelecer alguns aspectos que consideramos fundamentais na busca pelas traduções da cultura narcisista (ou do vazio) no campo da cultura escolar, com o propósito de discutir as suas vicissitudes.

2.2 Traduções da Cultura Narcisista (ou do vazio) no campo da Cultura Escolar

Para darmos conta dessas traduções, orientamo-nos pelo estabelecimento de dois eixos de análise: o mal-estar da violência na escola e a reprodução das desigualdades sociais diante da influência da cultura narcisista. Esses dois eixos

foram identificados a partir das possibilidades que apresentaram na investigação das repercussões do narcisismo na cultura escolar.

Se a ordem da cultura se traduz de forma narcisista, como essa tem se apresentado na cultura escolar? Tal indagação norteou algumas hipóteses sobre a questão da violência, da dissolução das hierarquias, tanto dentro como fora da escola, da perda de referencial de autoridade, da falta de limites, de normas, de regras claras e definidas.

Reputamos que essas questões não são produtos exclusivos da cultura atual, mas algo que vem assumindo novas formas no tempo contemporâneo, possuindo um caráter que sugere a influência da cultura narcisista.

Ao discutirem a questão da violência, Oliveira e Martins (2007, p. 90) apresentam o significado do termo: “[...] Violência vem do latim, *violentia* e significa força violenta; ou, ainda recurso à força, para submeter alguém (contra sua vontade); exercício da força, praticado contra o direito”. Quando transtornam acordos e regras que regulam as relações, essa força é definida como violência e, ainda consideram importante ressaltar que:

[...] A violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. A análise do fenômeno da violência deve partir do reconhecimento da sua complexidade, abarcando tanto a existência de múltiplas formas de violência, com suas diferenças qualitativas, como também os diferentes níveis de significação e os seus diversos efeitos históricos (OLIVEIRA e MARTINS, 2007, p. 90 e 91).

De acordo com o parágrafo acima, Charlot (2002) considera que, historicamente, a questão da violência da escola não é tão nova. Contudo, se o tema da violência da escola não é completamente novo, ele tem assumido um formato totalmente novo.

Sempre houve problemas e dificuldades entre as gerações, portanto, não é novidade o conflito existente nessas relações, no campo da educação, entre alunos e professores. Mas a questão que se levanta, atualmente, diz respeito à exacerbada agressividade dentro da escola, sobretudo, entre os alunos, bem como o não reconhecimento da autoridade do professor, assumindo contornos de maior gravidade.

A escola se defronta, hoje, com questões externas de diferentes ordens, que interferem diretamente no exercício de sua função. Exemplo disso são as violências

geradas pelas drogas, pela delinquência, pela perda de autoridade, pelo fator social e econômico, entre outras.

Para Oliveira e Martins (2007, p. 95), a violência é resultado dos mais variados fatores, como, por exemplo, a profunda desigualdade entre as classes sociais, a imposição de regras coletivas, a repetição dos modelos que os alunos vivenciam em seus lares:

[...] A violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas as regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estado de rebeldia (OLIVEIRA e MARTINS, 2007, p. 95).

Assim, como na concepção das autoras, a violência escolar apresenta diversas roupagens, que podem se configurar na denominada “violência simbólica”, na qual o professor pode disciplinar seus alunos através da avaliação, cujo instrumento pode exigir respostas idênticas às formuladas em sala de aula, bem como, a execução de provas extremamente difíceis com a intenção de reduzir a nota do aluno. A avaliação poderia premiar ou rebaixar o aluno, classificando-o como bom ou mau.

Bourdieu e Passeron (1992), em seus escritos, debatem a relação interna da educação (por meio conceituais de ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico, autoridade escolar e sistema de ensino); o sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes (o sistema de relações entre a escola, enquanto instituição de reprodução da cultura legítima, e as classes sociais que, sob a aparência neutra da comunicação pedagógica, mantêm distâncias desiguais perante a cultura escolar, sendo portadoras de disposição distintas- a escola e a sociedade, para adquirir e reconhecer esta cultura); a hegemonia da classe dominante e dominada sob os fundamentos de uma teoria da violência simbólica.

Dessa maneira, toda a ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica, operação pela qual concretiza a sua verdade objetiva de exercício de violência, considerando-se que toda ação pedagógica é violência simbólica porque impõe e inculca arbitrários culturais.

Os recursos de técnicas coercivas (castigos mandando fazer a lição dobrada), utilizadas por certos professores, desqualificam os agentes pedagógicos e, por outro lado, existem sanções físicas que surgem como atributos de legitimidade de pertencimento ao mestre numa cultura tradicional. Diante disso, consideramos que:

[...] Ao praticar atos de controle, abafa-se o que a violência está, ferozmente, tentando falar em suas múltiplas manifestações: desde a arquitetura da escola que é detonada pelos alunos até as relações aluno/aluno, aluno/professor e aluno/funcionário são envolvidas pela agressividade e violência (OLIVEIRA e MARTINS, 2007, p. 95).

Deparamo-nos com professores impotentes diante de seu papel. Por meio da exclusão, alguns deles devolvem a questão da violência, que ocorre no dia-a-dia escolar, às famílias, abstando-se da possibilidade de tomar alguma providência a respeito e, ainda por cima, tentando livrar-se de sua parcela de “[...] responsabilidade pelo fato de também ser a escola uma reprodutora das relações parentais que envolvem disciplinamento, hierarquia e, em um nível mais velado, da surdez, por vezes estratégica, diante das citadas manifestações (verbais ou não-verbais)”, por parte dos atores que formam o universo escolar (OLIVEIRA e MARTINS, 2007, p. 95).

Esses professores acabam por se esquecer do seu papel. “[...] Os educadores representam as gerações já integradas nos valores sociais e se colocam em face do imaturo na atitude de conformá-los a estes”. (CANDIDO, 1979, p. 113).

Por serem mais velhos, simbolicamente, representam o universo do adulto, ou seja, os alunos podem reconhecer neles a qualidade de representante da experiência sociocultural com que convém preservar e transmitir. O *status* de professor sugere que ele possui uma diferenciação do aluno, e que constitui base da hierarquia, ou seja, o professor é um líder institucional.

Nesse sentido, as autoras sinalizam para alguns desdobramentos que poderiam ser gerados por meio da díade escola/violência, a saber:

[...] há “a escola da violência” construída pela sociedade que mantém e fomenta a violência estrutural que, por sua vez, difunde as demais formas de violência que os indivíduos vão aprendendo e assimilando em seu cotidiano, ora sutilmente, ora abertamente. Tem-se a “violência na escola” que, como foi demonstrado, acontece através da troca de agressões físicas e verbais entre alunos ou alunos e professores assim como também existe a “violência da escola”, a escola como reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades sociais, empareda professores e alunos em suas normas, regras e leis, impedindo-os de movimentar-se para

direcionarem-se de maneira autônoma e, sobretudo, transformadora (OLIVEIRA e MARTINS, 2007, p. 97).

A escola, então, vivencia e pratica violência. De outra forma, podemos pensar que ela é tanto vítima como propulsora de violência. Não é difícil encontrarmos referências de professores que dizem, em relação aos seus alunos, que “deram” limites a eles, no sentido de terem escolhido o castigo correto para determinada situação enfrentada. Acabam não ficando atentos se tal atitude impede o potencial criativo, da espontaneidade, da curiosidade de saber e do próprio desenvolvimento da autoestima dos alunos castigados.

Já, em um levantamento de pesquisas que se dedicaram ao estudo sobre as relações entre violência e escola, no Brasil, após 1980 (SPOSITO, 2001), encontramos que, na sua maioria, essas pesquisas revelam aproximações diferentes sobre o fenômeno, ao mesmo tempo, que trazem informações importantes, capazes de caracterizar a violência escolar no território brasileiro. Apesar de indicarem, também, “[...] algumas lacunas e a necessidade de novas investigações para que essa área de estudo se consolide” (1917).

Nesse levantamento, o início dos anos de 1980 surge como o precursor no debate público sobre o tema violência, “[...] isso acontece, de um lado, porque demandas latentes adquiriram visibilidade nos espaços possibilitados pela distensão política” (SPOSITO, 2001, p.90), proporcionando uma entrada para as questões que afetavam a qualidade de vida da população das cidades grandes.

[...] É no quadro de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos de 1980. Nesse momento, a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, age como espaço possível de ressonância de denúncias que afetavam a vida dos estabelecimentos escolares situados na periferia de cidades como São Paulo. Em geral, o tom predominante era o de expor as precárias condições dos prédios quanto aos equipamentos mínimos de proteção. Eram denunciadas, também, as constantes depredações dos edifícios e invasões, observadas nos períodos ociosos, em especial nos fins de semana (SPOSITO, 2001, p. 90).

Observamos que, a partir de então, tomam forma as demandas pela proteção do patrimônio público contra ataques de elementos estranhos. Dessa maneira, surge uma nova concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, em especial, no medo da invasão dos prédios escolares por jovens que, aparentemente, não possuíam vínculo com a unidade escolar.

Evidencia-se, também, que a violência escolar, nos anos 1990, passa a ser notada nas interações dos grupos de alunos, tendo como característica um tipo de sociabilidade, entre pares ou de jovens, com o universo adulto, dificultando, por seu caráter complexo, as análises do fenômeno. Nesse período, verifica-se que “[...] as notícias e estudos realizados já dão conta da presença de ocorrências em várias regiões do país, alcançando cidades de médio porte, incluindo capitais e outros centros” (SPOSITO, 2001, p.91).

Nesse período, a violência nas escolas passou a ser tratada como uma questão de segurança pública, marcada por um enorme número de iniciativas públicas interessadas em reduzir a violência nas escolas.

Os primeiros estudos, ainda na década de 1980, trazem, no seu diagnóstico, o apontamento das depredações, furtos e invasões. “[...] Sob o ponto de vista da produção acadêmica na pós-graduação em Educação, o tema violência foi abordado em toda a década apenas por duas pesquisadoras” (SPOSITO, 2001, p.92).

Já nos anos 1990, os diagnósticos e algumas produções de pesquisa, de natureza descritiva, sobre a violência escolar, são produzidos por algumas organizações não-governamentais e entidades de profissionais da educação, seguidas por determinados estudos empreendidos por organismos públicos. Os resultados dessas pesquisas apontam para uma mudança na violência escolar, que passa a não ser apenas os atos de vandalismo que continuam a ocorrer, mas constata-se um considerável aumento, tanto em número quanto em gravidade, das práticas de agressões interpessoais, sobretudo, entre o público estudantil:

[...] Como as práticas mais violentas entre os alunos passam a se disseminar, no final da década observa-se um interesse, ainda que bastante insipiente, para a realização de pesquisas sobre vitimização no ambiente escolar (SPOSITO, 2001, p.94).

Esse fenômeno alcança, além das grandes cidades, as de porte médio e regiões menos industrializadas, e não é coibido a partir de medidas de segurança interna nas escolas.

Contudo, a década de 1990, do ponto de vista da produção do conhecimento sobre violência escolar, foi mais promissora em relação à década anterior. Os trabalhos trouxeram questões relevantes para que as relações entre violência e escola possam ser entendidas, evidenciando, principalmente, a influência do crescimento da criminalidade, da insegurança sobre os alunos e a deterioração do clima escolar.

Apesar do aumento das pesquisas sobre violência escolar, nessa década, o conjunto é considerado ainda pequeno; entretanto, revela um quadro complexo regido pelas formas de violência social que rondam a vida urbana em bairros periféricos ou favelas das cidades brasileiras.

Acresce-se a isso que a instituição escolar tem sido vulnerável a esse quadro, sobretudo, em regiões marcadas pela presença do tráfico de drogas e crime organizado:

[...] A escola, sobretudo para a geração atual, desejosa de ter acesso aos padrões de consumo de massas, não aparece como canal seguro de mobilidade social ascendente para os mais pobres. Assim, uma profunda crise da eficácia da socializadora educação escolar ocorre nesse processo de mutação da sociedade brasileira, que oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática (SPOSITO, 2001, p.99).

As pesquisas reiteram, ainda, a presença de práticas de violência contra a escola, inclusive aquelas que dizem respeito às agressões contra o patrimônio público. Apontam também, “[...] para um padrão de sociabilidade, entre os alunos, marcado por práticas violentas – físicas e não físicas – ou incivildades, que se espriam para além das regiões e estabelecimentos situados em áreas difíceis ou precárias” (SPOSITO, 2001, p.99) englobando, ainda, escolas particulares destinadas às classes economicamente favorecidas.

Mesmo disseminado entre os conjuntos dos alunos, o discurso acadêmico tende a somar esses comportamentos em volta dos grupos juvenis, sendo eles marcadamente responsabilizados pela propagação da violência no interior da escola. Os registros dos estudos empíricos, ainda que de maneira secundária, apontam a presença de situações de extrema violência, pelo conjunto do corpo discente, configurando quase que um padrão de rebelião coletiva, ainda não estudado:

[...] Mas os estudos, ao indicarem a presença de práticas de incivilidade (recobrando a violência física ou não física) em outros grupos sociais, mostram, também, que a crise da eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes sociais na sua relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. Ou seja, as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática (SPOSITO, 2001, p.100).

Surgem, dessa maneira, formas de violência muito mais graves que outrora. Passamos a assistir homicídios, ainda que com certa raridade, estupros, agressões com armas na escola ou em torno dela, que por sua vez trazem uma inquietação a todos nós, mas, principalmente àqueles que estão envolvidos diretamente, contribuindo para uma sensação de mal-estar, de angústia social, diante da violência escolar.

Contudo, a autora ressalta a importância de se tomar algumas precauções ao se examinar a situação brasileira, “[...], pois, o seu uso indiscriminado pode acentuar apenas um dos pólos da questão - os alunos – e descaracterizar uma série de problemas contidos na relação entre o mundo adulto e o juvenil” (SPOSITO, 2001, p.101). O adulto muitas vezes é incapaz de estabelecer práticas aptas de administrar o inevitável conflito entre os grupos etários, principalmente nas situações de crise de eficácia das instituições socializadoras.

Por esses motivos, a pesquisa não está dispensada da necessidade de investigar os processos abrangentes que configuram a expansão da escolaridade nos últimos anos, juntamente com a desilusão das possibilidades mais efetivas de mobilidade social.

Santos (2001), partindo do pressuposto de que a nossa sociedade sofreu uma profunda transformação, definida como realização de um capitalismo tardio ou de processo de formação da sociedade global, a qual desponta para a era do globalismo, considerou importante o reconhecimento da violência na escola. Para esse teórico, essa temática é uma das novas indagações sociais globais, o que sugere ser esse um caminho interpretativo, fértil, do fenômeno social caracterizado como um enclausuramento do gesto e da palavra:

[...] Essa nova questão social global, configurada por manifestações de violência contra a pessoa, por roubos, furtos e depredações, até mesmo por assassinatos, que se repetem em um conjunto expressivo de sociedades nos últimos dez anos, vem evidenciando que estamos em face de uma conflitualidade que coloca em risco a função social da escola de socializadora das novas gerações: o que se percebe é a instituição escolar enquanto um *locus* de explosão de conflitos sociais em pelo menos 23 países, nos quais a questão da violência no espaço escolar foi considerada um fenômeno de sociedade (SANTOS, 2001, p.107).

O axioma escola e práticas de violência escolar passa pela complexidade das relações sociais que estão inseridas no espaço social da escola. O referido autor utilizou, como método investigativo, a pesquisa-ação, combinada a uma série de

outros procedimentos, investigando a violência no espaço escolar, na cidade de Porto Alegre, entre os períodos de 1996 e 2000.

Os resultados dessa pesquisa sugerem as combinações entre as relações de classe e as relações entre grupos culturais que permitem uma explicação: “[...] espaço social marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações pobres das grandes cidades” (SANTOS, 2001, p.105).

Ao discorrer sobre o tema, Charlot (2002) distingue três formas de violência, a saber: a *violência na escola*, a *violência à escola* e a *violência da escola*. A violência produzida dentro do espaço escolar, sem estar vinculada à natureza e às atividades da instituição de ensino, como, por exemplo, quando um grupo de jovens invade a escola para acertar as contas das disputas que são as do bairro, é denominada de *Violência na escola*.

Já a *violência à escola* está diretamente ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, uma ilustração seria quando alunos incendiam a escola, são violentos fisicamente ou verbalmente com o professor, entregando-se a violências que visam a instituição e aqueles que a representam. Esse tipo de violência deve ser analisado conjuntamente com a *violência da escola*, uma vez que se configura numa forma de

“[...] violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modo de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos)”, ou seja, atitudes consideradas pelos docentes como injustos, racistas ou preconceituosos (CHARLOT, 2002, p. 435).

Essa distinção se faz necessária, na concepção do autor, por acreditar que a escola é largamente impotente, embora não totalmente, diante da violência, mas dispõe, ainda, de margens de ação frente à violência à escola e da escola. Pertinente se faz distinguir a questão da violência, da agressão e a da agressividade:

[...] A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é o ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredire* é aproximar-se abordar alguém, atacá-lo) A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça (como a extorsão para apossar-se, por exemplo, de tênis, bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, como uma espécie

de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar (CHARLOT, 2002, p.435 e 436).

A agressividade deve ser entendida como algo inerente ao ser humano, na libido encontramos impulsos amorosos e agressivos. A agressividade, na teoria freudiana, apresenta-se, em parte, como caráter reativo, ou seja, é a resposta a frustrações e visam à superação delas. Assim, podem manifestar-se como um conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou imaginários, que intentam prejudicar o outro, destruí-lo, humilhá-lo e constrangê-lo. Contudo, a agressão conhece outras modalidades além dessas descritas; não existe comportamento, quer negativo (como negar uma ajuda, por exemplo) quer positivo, simbólico (ironia) ou efetivamente concretizado, que não possa ser denominado de agressão.

Por isso, é de se supor que seja impossível fazer desaparecer a agressividade; em consequência, a agressão e o conflito. A agressividade sublimada é recurso para condutas socialmente aceitas e valorizadas, e o conflito faz parte da nossa História. A questão é traçar uma linha entre o que é e não é aceitável em relação à agressividade e o conflito.

Em um estudo realizado por alguns pesquisadores franceses, foram apontados que não são os golpes, ou extorsões, nem os furtos os mais frequentes, e, sim, os ataques ao sujeito ou aos seus bens, na vida quotidiana. Esses resultados das pesquisas convidam a classificar a “violência na escola” além do que é tratado na mídia e interessar-se, também, pelas múltiplas fontes de tensão, social, institucionais, relacionais, pedagógicas que hoje agitam a escola, e sobre cuja estrutura se produz às vezes incidentes violentos, em um sentido mais estrito do termo (CHARLOT, 2002).

No que diz respeito às questões de autoridade e hierarquia na organização escolar, com o propósito de trazer uma reflexão a respeito de diferentes conceitos de autoridade e hierarquia, e de que forma a cultura escolar que é construída com base na interação cotidiana, dirige as escolas para diferentes maneiras de participação, encontramos o artigo de Silva (2001).

Por muitas vezes, o senso comum construído sobre tais conceitos dificulta uma investigação mais profunda do real significado e de como esses conceitos são desenvolvidos pelos atores no processo educacional. “[...] As concepções de autoridade, hierarquia e participação, compartilhadas pelos diferentes segmentos participantes das escolas, criam culturas diferenciadas em cada escola, em termos de

organização e relações que diferenciam o processo educacional” (SILVA, 2001, p.129).

De acordo com Arendt (*apud* SILVA, 2001, p.130), a autoridade é por, diversas vezes, confundida com alguma forma de violência ou poder, quando, na realidade, a autoridade deixa de lado o recurso de meios externos de coerção; onde a força é utilizada, a autoridade fracassou. A autoridade se diferencia da persuasão, na medida em que a persuasão faz supor uma relação de igualdade. A autoridade se contrapõe à coerção física e persuasão. Quem detém autoridade manda, e o outro obedece. Ambos, porém, reconhecem a legitimidade da ordem de hierarquia.

A partir da concepção de hierarquia como um sistema de subordinação e chefia, Silva (2001) considera que essa possui:

[...] funções que são aprendidas e culturalmente estabelecidas, variando tanto de uma cultura para outra quanto no tempo, pode-se concluir que o próprio conceito de hierarquia varia em decorrência de diferenças culturais, de época e de características organizacionais (SILVA, 2001, p.131).

Autoridade e hierarquia se relacionam entre si e possuem elementos bem definidos, que podem se caracterizar através da ameaça, represália, tradição ou respeito pela competência e conhecimento, ou regra formal. Dessa maneira, a legitimidade desaparece, na medida em que esses elementos são reconhecidos ou não, pelos envolvidos nessa relação.

Por sua vez, a escola também passa por um processo parecido, de criação de uma cultura, que reflete os conceitos de hierarquia e autoridade e os elementos que os legitimam. “[...] Os diferentes atores do processo educacional, pela sua interação cotidiana, criam as estruturas e tentam imprimir seus valores e crenças pela intervenção na realidade escolar” (SILVA, 2001, p.132). Assim, será retomada a citação da autora:

[...] A autoridade, a hierarquia e a participação permitidas, a partir daí, nas escolas, seja na relação professor-aluno, direção-professores, direção-pais, são legitimadas por diferentes elementos. A princípio, a autoridade do professor é conferida legalmente por sua formação; na relação com os alunos, pelo reconhecimento do saber do qual ele é detentor; na relação com a direção, pelo cargo que o primeiro ocupa (SILVA, 2001, p.132).

Nessa trama das relações que se dão no interior do espaço escolar, são apresentadas a oposição e a negociação constantes, ora para se legitimar, ora para

suprimir as autoridades aqui referidas. O embate se dá justamente pelo princípio da relação de desigualdade que está intrínseco no conceito de autoridade

O saber do qual o professor é detentor faz-nos supor que coloca em desigualdade o aluno em relação a ele. Assim, como, também, a desigualdade do diretor em relação ao professor consiste na função articuladora dos diferentes saberes que se encontram na escola.

Levisky (1997) considera que a própria cultura é expressão de violência, se compreendermos que os impulsos agressivos e libidinosos necessitam encontrar um caminho de descarga sublimadas, “[...] suficientemente reprimidas ou diluídas, para que a vida social se torne suportável” (LEVISKY, 1997, p.18). A expressão dos impulsos se dá de através de diversas formas de manifestações, ou seja, através de hábitos, costumes e tradições, provindos de uma cultura cuja memória nela se inscreve e está inscrita.

Os estudos acima referenciados demonstram que a violência tem acometido alunos que, ainda, se encontram na infância, mas, na grande maioria, os atos de violência, por parte dos alunos, tem se dado no período da adolescência.

Na adolescência, por características biopsicossociais, o indivíduo tende a passar ao ato, isso implica dizer que, normalmente, nessa fase da vida, são comuns as atuações. Dito de outra forma, nós podemos esperar que o adolescente, na maioria das vezes, faça algo para, só mais tarde, refletir sobre o seu ato, ou seja, descarrega seus impulsos agressivos e sexuais diretamente, através de um processo primário. Por vias eferentes. Essas são vias de expressão rápidas e procuram satisfação imediata dos desejos, sem passar por um crivo avaliativo, de simbolização e linguagem que são características do processo secundário. Assim, conforme o autor supra mencionado:

[...] Percebem, não raro, as conseqüências de seus atos afetivos após a ocorrência dos fatos. Frente à fragilidade egóica e à predominância de mecanismos psíquicos primitivos, diminuem suas possibilidades de postergar, substituir, ponderar ou reprimir eficazmente a satisfação de seus desejos (LEVISKY, 1997, p.19).

Entretanto, observamos que o comportamento esperado de um indivíduo, durante a adolescência, tem se hipertrofiado no próprio adolescente, mas não apenas nele, e está se transformando num padrão de comportamento social, caracterizado por um estado de conformismo, apatia, impotência, rebeldia e indiferença.

Os primeiros valores éticos que compõem os parâmetros da cultura são incorporados pela criança através de seus pais, aliás, desde a tenra infância. Quando, mais tarde, esse indivíduo se une a um grupo, pode ocorrer o que Freud designou de mecanismos regressivos que conduzem a uma perda da identidade individual, vencendo a do grupo.

Nesse instante, os ideais narcísicos mais primitivos ligados à onipotência, à negação da realidade e à cisão podem predominar no ego, ocasionando perda ou diminuição do senso crítico e da autonomia individuais. Isso, de certa forma, está latente em todos nós. Em certas circunstâncias psicossociais, ela encontra vias de expressão, despontando a arrogância e a onipotência, que, se forem incorporadas pelo grupo, estimulam ideologias narcísicas e fantasia de grandeza e onipotência. Esse grupo poderá fazer um conluio entre os pares e projetar no outro todos os males a serem extirpados. Nesses casos, não há culpa. O culpado é o outro.

Voltando a atenção para a nossa sociedade, que a cada dia se torna mais global, ao mesmo tempo em que não consegue ser continente de seus valores e cultura, por vezes, injusta e desigual em suas oportunidades, somos levados a perceber a perda de nossos limites. As mudanças de valores têm se dado numa ligeireza que torna difícil a elaboração de novos parâmetros internos e sociais. “[...] Quando estes se estabelecem, rapidamente são ultrapassados, frutos de novas informações e tendências de pensamentos, estranhos aos usos e costumes até então tidos como válidos” (LEVISKY, 1997, p.21).

A rapidez nas mudanças de valores propulsa instabilidade, insegurança e facilitam as descargas impulsivas, as quais passam a fazer parte do cotidiano. As transformações que norteiam os hábitos, normas e costumes, através de seus códigos de ética, dificultam a capacidade perceptiva, reflexiva, o pensamento crítico e a repressão eficiente dos impulsos indesejáveis para a vida social.

No processo de desenvolvimento do adolescente, é viável e, até mesmo, necessária uma boa dose de autoafirmação. Essa se faz presente nos atos de rebeldia e revolta, de manifestações agressivas abrandadas e, mais ou menos, suportadas pela sociedade. Contudo, quando nos defrontamos com violência física, atos de vandalismo, de baderna e amoralidade, como meio de autoafirmação, incorporados ao dia-a-dia da vida comunitária, isso sugere um preocupante sintoma da patologia psicossocial.

A cultura narcisista tem propiciado a liberação de impulsos agressivos e sexuais de maneira direta e, nem sempre, sublimada. O que temos visto é que caminhamos da conquista da individuação para o individualismo.

Os processos de identificação da criança e do adolescente se dão por meio dos movimentos psíquicos existentes na relação entre pais e filhos, numa interação com a família e com a sociedade. A partir dessa interação, o adolescente poderá incorporar, desenvolver e transformar esses valores, na tentativa de encontrar seus próprios modelos, na ânsia de achar o seu próprio modo de ser, de pensar e de viver. Esse processo acontece sob a influência dos valores impostos pela cultura vigente, que podem favorecer ou inibir a expressão dos movimentos pulsionais de vida e de morte, melhor dizendo, de construtividade e destrutividade. O ego do adolescente se configura de maneira instável e vulnerável às pressões pulsionais e às influências externas. Sendo vulnerável às influências dos fenômenos sociais, instante oportuno para incorporação de valores, que podem ser adequados ou não a uma relação construtiva dentro da sociedade. “[...] Desse processo dinâmico de interações, no qual a rebeldia é um componente inerente e salutar ao processo de transformação, podem emergir distorções na qualidade das relações geradoras de violência” (LEVISKY, 1997, p.23).

As transformações que a instituição familiar tem sofrido contribuíram para esse intrincado complexo gerador de violência. Porque, mais que a escola, a família é a principal responsável pela transmissão social de um sentido de valores que conduza os filhos a desenvolver suas capacidades morais e cognitivas.

Atualmente, em nossa sociedade, o pai que orienta e representa os limites, assim como a mãe que tem o papel continente e de provedora, estão, por vezes, enfraquecidos, confusos e ambivalentes em relação aos papéis e valores a serem transmitidos.

Outro fator preponderante a ser considerado, é a falta de perspectivas que rondam a vida de diversos adolescentes, tornando-se, assim, ingrediente para o aumento da violência como reação a um estado frustrante, contraditório e insuportável.

Os alunos passam anos na escola para encontrar um caminho na vida adulta, mas se encontram em meio a altas doses de desesperança, devido à falta de emprego, salários e até mesmo dificuldade em constituir e assumir uma família. Esses fatores sugerem que essa situação produz o prolongamento da condição adolescente, algo

que temos presenciado com frequência nos dias atuais, adquirindo um caráter de mecanismo defensivo.

Quando o futuro é de pouca esperança quanto às possibilidades de realizações duradouras e consistentes, a tendência é buscar por gratificações imediatas e efêmeras, dificultando os processos de sublimação de seus desejos agressivos e sexuais.

A desigualdade, a miséria e a injustiça são fatores que facilitam um clima de instabilidade social, tornando-se mola propulsora de diversos tipos de violências: estrutural, familiar, social, ética, psicológica, prejudicando a qualidade das relações entre os sujeitos (LEVISKY, 1997).

Em nossa cultura, tornou-se visível a dissolução de hierarquias. Isso é fato presenciado na família, como, também, na escola. Estamos quase sempre em grupos ou interligados ciberneticamente, o que não significa que temos nos tornado mais individualistas. Observamos que existe, cada vez mais, uma resistência ao reconhecimento de autoridade. Filhos não reconhecem a autoridade dos pais, alunos não reconhecem a autoridade do professor; assim como, o professor, por vezes, não reconhece a do diretor.

Na atual cultura, narcisista, em que prevalece o efêmero, o fugaz, o hedonismo, encontramos pouco envolvimento dos profissionais entre si e com a escola, gerando um comportamento individualista de cada professor em sala de aula, que provoca, por vezes, uma ausência de modelo de identificação para o aluno. O professor deixa de ser referencial a ser imitado, identificado. O representante do mudo adulto abre brecha para a indisciplina e o baixo aproveitamento das atividades em sala de aula.

A escola, por sua vez, possuidora de uma cultura, a cultura escolar, é, por assim dizer, uma realidade construída, formada por uma diversidade de elementos e resultado de um processo interativo, em que o universo de significados e símbolos estaria seguidamente sendo reinterpretado.

Reputamos que a escola é um lugar no qual depositamos nossa vida futura, só por isso, já podemos considerá-la um lugar de tensões. Essa tensão se amplia porque a representação da escola, como estrada de inserção profissional e social, apagou a ideia dela como lugar de sentido e de prazer. Parece que o abismo está cada vez maior entre a importância da escola, como um lugar que permite aceder a uma vida desejável, e o vazio da escola nas suas práticas diárias, onde o jovem aprende coisas que não possuem sentido algum para ele.

Dessa forma, nesse momento em que vivemos inseridos numa cultura marcadamente vazia, é possível constatar que muitos jovens não entram na lógica da instituição escolar, o que é base para uma revolta frente aos comportamentos da instituição e, assim, de uma tensão que conduz a incidentes violentos. É difícil achar alunos violentos entre aqueles que encontram sentido e prazer na escola. Nesse sentido, é óbvio que não escaparemos de algum tipo de violência. Freud (1913) dizia que a cultura tem início na e pela violência, nela se garante a obediência da lei. Contudo, esse fenômeno pode ser melhorado.

2.2.1 A Reprodução das Desigualdades Sociais

A partir da teoria da violência simbólica de Bourdieu, partimos do princípio de que, no estudo dos mecanismos complexos, por meio dos quais a instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, através dela, a estrutura do espaço social, inscrevem-se as possibilidades de traduções culturais do vazio na cultura escolar.

Em seu estudo, *O novo capital*, Bourdieu (2001, p.21) deixou claro seu interesse sobre uma rede complexa de mecanismos que a instituição escolar utiliza e “[...] contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, através dela, a estrutura do espaço social”. Existem duas dimensões nesse espaço, ou seja, dois tipos de mecanismos de reprodução específicos, cujo entrelaçar “[...] define o *modo de reprodução* e que fazem com que o capital tenda para o capital e com que a estrutura social acabe a perpetuar-se (não sem sofrer deformações mais ou menos importantes)” (BOURDIEU, 2001, p.21).

Assim, a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural acontece na dinâmica entre as estratégias das famílias e a lógica específica da escola. Para tanto, enfatiza um aspecto importante no papel da família, o de buscar perpetuar seu ser social.

Nesse papel, a família assume a tendência em continuar com os seus poderes e os seus privilégios, formando, dessa maneira, as estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias sucessórias, estratégias econômicas e, obviamente, as estratégias educativas.

Quanto maior for o capital cultural da família e o valor desse capital em relação ao econômico, mais a família investirá na educação escolar, seja no que se refere ao tempo de transmissão ou a qualquer outro tipo de auxílio. De acordo com

essa visão, compreende-se porque as famílias privilegiadas de países avançados têm, cada vez mais, se interessado e atribuído um grande valor na educação. Como, também, possibilita entender como essas sociedades se perpetuam e mudam através do efeito das contradições específicas do modo de reprodução escolar.

Como age o sistema escolar? Na concepção do autor, esse sistema realiza uma operação de triagem, mantendo o que já esteja posto, ou seja, o distanciamento “[...] entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural” (BOURDIEU, 2001, p.22), mantendo as diferenças sociais.

Ao classificar, a instituição escolar adota um ato de ordenação:

[...] Institui uma diferença social de estatuto, uma *relação de ordem definitiva*: os eleitos ficam marcados, para toda a vida, pela sua pertença (antigo aluno de...); são membros de uma *ordem*, no sentido medieval do termo, e de uma ordem nobiliárquica, conjunto nitidamente delimitado (faz-se parte ou não se faz parte) de pessoas separadas do comum dos mortais por uma diferença de essência e legitimadas, por esse facto, no exercício da dominação. É sob este aspecto que a separação operada pela escola é também uma ordenação no sentido de *consagração*, de entronização numa categoria sagrada, numa nobreza (BOURDIEU, 2001, p.23).

Somos impedidos, por conta de certa familiaridade, de enxergar o que está latente nos atos da aparência puramente técnica operados pela instituição escolar. O êxito social encontra-se intrinsecamente ligado a uma atitude de nomeação a priori, “[...] que consagra escolarmente uma diferença social preexistente” (BOURDIEU, 2001, p.23).

Através da meritocracia, a instituição escolar acreditou que seria possível privilegiar as aptidões individuais diante dos privilégios hereditários, mas o que de fato aconteceu foi a instauração, por meio da ligação oculta entre aptidão escolar e a herança cultural, de uma verdadeira nobreza de estado, cuja autoridade e legitimidade são asseguradas pelo título escolar.

Para Bourdieu (2001), os “sujeitos” na verdade são agentes atuantes e cognoscentes com

[...] *sentido prático* (tal foi o título que dei ao trabalho em que desenvolvo estas análises), sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (aquilo que habitualmente se chama um gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são no essencial o produto da incorporação das estruturas objectivas) e de esquemas de acção que orientam a percepção da situação e a resposta adaptada. O *habitus* é essa espécie de sentido prático do que se deve fazer numa situação dada – aquilo a que se chama, em desporto, o sentido do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito a ponteados no seu estado presente (BOURDIEU, 2001, p.26).

Os sujeitos são portadores de um *habitus* que funciona como uma lei da sua direção e do seu movimento, o princípio da vocação que os dirige para uma instituição ou para aquela disciplina. O peso do capital relativo, no caso do capital dos adolescentes, do capital econômico e cultural se vê retraduzido num sistema de preferências privilegia a arte ao invés do dinheiro, a cultura ao invés das ocupações de poder, etc., ou o contrário. Essas preferências produzidas incitam os jovens a orientarem-se nas suas escolhas escolares, e futuramente sociais.

Dessa forma, coloca-se em evidência a importância de examinar a ligação entre a nova delinquência escolar e a lógica da competição exacerbada que tomou conta do campo educacional e, além disso, o efeito de destino exercido pelo sistema de ensino sobre os adolescentes, em destaque à brutalidade psicológica exercida pela sobre seus alunos, por meio de seus juízos totais e dos veredictos sem apelo que os colocam em uma hierarquia única das formas de excelência.

Nesse sentido, os excluídos se veem condenados através de um critério reconhecido e aprovado por todos, o da inteligência. Suas identidades ficam abaladas e a ruptura ou a maneira de expressar a revolta de se sentir não pertencente ao grupo de sucesso se dá através da violência ou, dito de outra forma, da delinquência. Ou mesmo, como em outros casos, uma crise psíquica, doença mental e o suicídio.

Diante desse quadro, o autor reconhece a necessidade de analisar todas as disfunções técnicas “[...] que, do ponto de vista do próprio sistema, quer dizer, do ponto de vista do estrito rendimento técnico (na instituição escolar e para além dela), resultam do primado conferido às estratégias de reprodução social” (BOURDIEU, 2001, p. 29).

Em, *As contradições da herança* (2003), sustenta-se a ideia de que, nas sociedades diferenciadas, existe uma questão importante quanto à ordem de sucessões, ou seja, “[...] da administração da relação entre os pais e os filhos e, mais precisamente, da perpetuação da linhagem de sua herança, no sentido mais amplo do termo, coloca-se de maneira muito particular” (BOURDIEU, 2003, p. 587).

De acordo com essa ideia, para o filho encarnar a linhagem de seu pai, de perpetuar e perseverar o ser desse pai e, ainda, de perpetuar a posição social, normalmente é necessário se distinguir dele, ultrapassá-lo e, em certo sentido, negá-lo. Empreendimento esse que não deixa de ter problemas tanto para o pai, que quer e não quer essa ultrapassagem assassina, e para o filho que está diante de uma incumbência aflitiva, muito possível de ser experimentada como uma forma de transgressão.

Sendo assim, reconhecemos que a transmissão da herança depende, inclusive para as diversas categorias sociais, dos veredictos das instituições de ensino, que operam como um princípio de realidade brutal e poderoso responsável, por conta da crescente concorrência, por muitos fracassos e decepções.

A escola pode ter juízos e sanções que são compartilhados pelo pensamento da família, ou não, mas, sem dúvida alguma, contribui poderosamente na construção da identidade de seus alunos. Por isso, a escola está no sofrimento das pessoas interrogadas, que se encontram decepcionadas nos seus próprios projetos ou nos que desejaram para seus sucessores, ou pelos desmentidos infligidos pelo mercado de trabalho às promessas e às garantias da escola.

Na família se encontram tensões (por conta, por exemplo, de discordâncias entre pais e filhos) e contradições (sentimentos ambivalentes entre as partes) de todos os tipos, genéricas ou específicas, “[...] o pai é o lugar e o instrumento de um “projeto” que, estando inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente em e por sua maneira de ser e também, explicitamente, por ações educativas” (BOURDIEU, 2003, p.588). Tais ações visam perpetuar a linhagem.

A herança, que foi aceita por um herdeiro, tem a função de conservar o pai e seu projeto, portanto, a herança realizada é um assassinato do pai, permitido por ele. Entretanto, Bourdieu (2003) observa, também, que, em muitos casos, o desejo do pai vai além dos limites da realidade, projetando ou idealizando algo para seu sucessor, um eu ideal mais ou menos irrealizável. Exigindo de seus filhos uma tarefa impossível, gerando um preponderante sofrimento, como, também, uma contradição. Logo, esses indivíduos se encontram diante de um abismo entre suas realizações e as expectativas parentais que não são possíveis de realizar e, muito menos, de rechaçar. E a escola? Não tem feito o mesmo quando exige dos excluídos êxito? Ela tem oferecido acesso e sobre o aluno pesa a responsabilidade do mérito. Se o aluno quiser, ele pode. Assim, propaga-se a ideia de que depende do aluno alcançar o sucesso que fora projetado pela escola e pela família. Não resta dúvida do quão difícil é carregar esse peso.

Na verdade, para que a transmissão da herança alcance êxito, é necessário que o herdeiro se identifique com o pai e, na sequência, com o seu “projeto”. Contudo, o sucesso não depende somente disso, ele está ligado também aos veredictos da escola e, por isso, passa pelo sucesso escolar. Os que “fracassaram” são os que erraram o alvo que lhes foram socialmente propostos através do projeto inscrito na trajetória parental e no futuro que lhes implicava.

Tendo decepcionado o pai e suas aspirações, o herdeiro retoma, por falta de escolha, a imagem negativa que lhe atribuem os veredictos de duas instituições aliadas, ou tem que matar simbolicamente o pai e ir contra o estilo de vida parental.

Contudo, Bourdieu (2003) nos apresenta um drama ainda maior, o conflito interno e/ou externo referentes à ascensão ou declínio, que são resultados das contradições da sucessão. O dilaceramento que surge da experiência da ascensão ou fracasso, ou seja, quanto mais sucesso o herdeiro tem (cumprindo o desejo paterno de ver o herdeiro bem sucedido) mais ele fracassa, mais ele se separa ou mata o pai; e o contrário, quanto mais o herdeiro fracassa, mais ele tem êxito (por se tratar de um desejo inconsciente do pai que não quer sua própria negação). Assim, ele nos explica que o pai deve ser um limite, uma posição para o herdeiro, limite esse que não deve ser ultrapassado, e que, através da identificação, não se pode diferir, distinguir, negar, romper.

O pai, ao vivenciar a sucessão por parte do filho, se vê entre sentimentos ambivalentes e contraditórios, deseja que o filho o supere, mas, ao mesmo tempo, teme que isso aconteça. E ao herdeiro resta a culpa, se obtiver êxito, significa o assassinato do pai e, se fracassar, sente-se culpado por tê-lo decepcionado.

Essa visão encontra interlocução com a obra *Totem e Tabu*, de Freud (1913), na qual procura as origens da religião e os princípios éticos e morais do processo de humanização do homem e encontra-o em Édipo Primordial, em que os filhos do chefe da horda primitiva se sentiam oprimidos pelo pai e cometem um parricídio que, a princípio, trouxe alívio e prazer, mas que, posteriormente, gerou um grande sentimento de culpa. A consequência desse ato foi uma exaltação maníaca dos filhos em relação ao pai morto. Ou seja, a psicanálise acredita que o filho, no processo do seu desenvolvimento, para formar a sua identidade, identifica-se com o pai e deseja ser igual a ele: introjeta-o psicologicamente. Nesse processo, identifica-se e rivaliza, ao mesmo tempo, com ele. Deseja vencê-lo. Essa relação é impregnada de sentimentos amorosos e odiosos. Existe a presença de dois sentimentos antagônicos, na qual um não anula o outro e, por isso, tornam essa relação tão ambígua e complicada.

A família acaba impondo obrigações contraditórias e se encontra “[...] no princípio da parte mais universal do sofrimento social, incluída esta forma paradoxal de sofrimento que radica no privilégio” (BOURDIEU, 2003, p. 591). A família é o principal responsável por parte do sofrimento social à medida que tem como sujeito

as próprias vítimas. Todavia, o autor deixa esses aspectos subjetivos para a psicanálise e observa que a sociologia se ocupa em

[...] construir de modo diferente certos dados que a psicanálise tem por objeto, detendo-se em aspectos da realidade que a psicanálise afasta como secundários e insignificantes ou que trata como anteparos que é preciso atravessar para ir ao essencial (por exemplo as decepções escolares ou profissionais, os conflitos de trabalho, etc.) e que podem conter informações pertinentes a propósito de coisas que também a psicanálise considera (BOURDIEU, 2003, p. 591).

Uma verdadeira sociogênese das disposições constitutivas do modo de ser deveria ter como função entender “[...] como a ordem social capta, canaliza e reforça ou contrapõe processos psíquicos conforme houver homologia, redundância e reforço entre as duas lógicas ou, pelo contrário, contradição, tensão” (BOURDIEU, 2003, p. 592). O desejo, tão empregado pela psicanálise, só se manifesta, em cada campo, sob a forma específica que esse campo lhe assinala num momento dado do tempo e que é, em mais de um caso, a da ambição.

Em *Os excluídos do interior* ao discutir a terminologia empregada por muitos, “mal-estar nas escolas”, decorrente das crises dos anos de 1986 e 1990, ocorridas na França, aponta que falar de “mal-estar” significa imputar “um “estado” (de saúde ou de espírito) muito mal definido e identificado, a uma categoria extremamente diversificada e dispersa” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2003, p. 481).

Normalmente, tanto nas escolas como nos colégios, percebem-se os extremos. De um lado, escolas precárias que se encontram em subúrbios cada dia mais pobres, abarcando, a cada ano, um contingente maior de alunos, que, por sua vez, estão mais despreparados culturalmente; do outro, os colégios selecionados, frequentados por alunos de famílias ricas e que possuem uma vida escolar semelhante a de seus pais e avós. Por mais que todos esses alunos possam reunir-se em uma única passeata, protestando acerca do “mal escolar” que sofrem, suas dificuldades e ansiedades diferem como “o dia da noite”.

É importante lembrar que, no final dos anos 1950, a instituição escolar francesa sofreu uma desestabilização. A escola vivenciou transformações devido à obrigatoriedade escolar até os 16 anos. Os alunos que, anteriormente, eram excluídos do jogo escolar, que implicitamente fazia com que eles mesmos ficassem convencidos de que não queriam a escola, e não o contrário, teriam que permanecer por mais tempo nela.

Essa mudança desembocou em consequências não vistas, até então, quais sejam, a intensificação na concorrência escolar e as categorias favorecidas economicamente, que já usufruíam do sistema educacional, aumentaram os investimentos educacionais em seus filhos. O mais incrível nesse processo de “democratização” foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola “libertadora”, por parte dos marginalizados.

Depois da fase do engano dos sentidos e da felicidade, os novos alunos começaram a ter ciência que não bastava apenas ter acesso ao ensino para alcançar êxito nele e, mesmo que o tivesse, isso não garantia o acesso a uma nova posição social. Nesse sentido, a escola aparece com um novo discurso:

[...] esta volta com frequência, no que parecem lapsos inevitáveis (sobre os “superdotados”, por exemplo), aos princípios de visão e divisão mais enraizados; apesar disto, a vulgata pedagógica, e todo o seu arsenal de vagas noções socializantes (do tipo de “handicap sociais”, “obstáculos culturais”, ou “insuficiências pedagógicas”) divulgou a idéia que o fracasso escolar não pode mais, ou não só, ser atribuído às deficiências pessoais, isto é, naturais, dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantiar no espírito das pessoas aquela de responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”; as causas consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos); ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria de reformar (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2003, p. 482).

Trata-se, assim, de adiar e de diluir no tempo o processo de eliminação, ou seja, a escola fica repleta de excluídos em potencial. A crise se apresenta num lugar, na escola, e faz parte dos ajustes imperceptíveis e, muitas vezes, inconscientes, das estruturas; com essas adaptações das disposições, as contradições acarretadas pelo acesso de novas camadas sociais a educação secundária.

Para o processo e benefício de democratização ocorrer, existe um preço a ser pago: as disfunções que acontecem na instituição escolar. Para garantir o acesso dos menos favorecidos a todo o sistema escolar, em especial aos níveis mais elevados, seria necessário modificar radicalmente o valor econômico e simbólico do diploma.

Muitas vezes, os alunos das camadas desfavorecidas conseguem um diploma desvalorizado. Por conta da lógica da transmissão do capital cultural, as instituições escolares de prestígio e, principalmente, as que levam às posições de

poder político e econômico, continuam a pertencer e permanecer exclusivas às classes favorecidas.

Esse engodo faz com que os excluídos acreditem no sucesso que obterão por conta do diploma, para, somente, mais tarde, encontrarem-se com a dura verdade de que o tempo passado na instituição escolar foi um “tempo morto, um tempo perdido” (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2003, p. 484).

Nesse sentido, fomentam uma inquietação ao considerar as contradições existentes no funcionamento da instituição escolar. Dizem que, para a maior parte da sociedade, “[...] esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo” (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2003, p. 486), no tocante a matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até mesmo políticos, mas, sem dúvida alguma, sob as categorias fictícias da aparência. Como se diz, as aparências enganam. E a mentira está implícita, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima desses bens exclusivos.

Dubet (2005), ainda no interior da violência simbólica, dedicou-se a estudar aquilo que chamou de ficção necessária, uma figura de princípios de justiça e postulados morais, fundamentais em uma sociedade democrática que crê na igualdade de oportunidades. Se, hoje, todos têm acesso à escola, todos, também, estarão tendo igualdade de oportunidades. O alicerce dessa ideia é que existe algo igual em todos: a capacidade que cada indivíduo possui para manejar sua vida e seu próprio destino, e de exercer certo poder sobre si mesmo.

Essa ficção, de um lado, torna-se mais eficaz e mais comum, quando se acredita que os resultados escolares dos alunos são mera consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, sua atenção e esforço. Se o aluno fracassa, é responsável pelo seu próprio fracasso, pois teve acesso à escola e, portanto, a mesma igualdade de oportunidades. De outro, desconsidera as diferenças sociais, econômicas e culturais. Se o aluno quiser, ele pode.

O aluno fracassado não encontrará explicações fora de si mesmo para seu mau desempenho, já que foi tratado de maneira igual e objetiva. Os vencidos não terão outro recurso senão atacarem a si mesmos, atribuindo a si mesmo toda a causa de fracasso. Com problemas na autoestima, oscilam entre a depressão e o desânimo. Às vezes, rechaçam a culpa por suas dificuldades e ressentem-se. Dessa forma, convertem esses sentimentos em agressão contra a escola, professores e alunos. Tornam-se alunos problemáticos e agressivos. Essa é, sem dúvida, uma das crueldades subjetivas da meritocracia.

Por fim, é possível constatar o declínio da consciência de classe. Os indivíduos percebem sua posição social como um reflexo de suas próprias capacidades e culpam-se pelas injustiças cometidas contra elas. À medida que o mundo público se tornou um grande espelho do seu próprio eu, os indivíduos perderam a capacidade de distanciamento e estranhamento e, conseqüentemente, o olhar crítico. Temos visto, assim, a perda da diferenciação do eu do não eu.

No próximo capítulo, trabalhamos na perspectiva de apresentarmos nossas notas finais, ou uma nova hipótese de leitura nesse mesmo campo, qual seja a problemática do processo de transmissão e transformações, diante da influência da cultura narcisista e da cultura escolar.

NOTAS FINAIS

(OU A PROBLEMÁTICA DOS PROCESSOS DE TRANSMISSÃO E TRANSFORMAÇÃO DIANTE DA INFLUÊNCIA DAS CULTURAS NARCISISTA E ESCOLAR)

As notas que se seguem são, por um lado, resultados de um quadro de análise construído a partir de conceitos produzidos em campos distintos, Cultura Escolar e Cultura Narcisista, orientado pela hipótese de intercâmbios, complementos, ou mesmo de geração de novos enfoques para o estudo da escola; e, de outro, indicadores de uma nova hipótese de leitura desses mesmos campos, configurada a partir da primeira, a saber: transmissão e transformação dessas culturas.

Diante disso, incursionamos, primeiramente, pela possibilidade de retomada do retrato idealizado pelo cruzamento desses campos, de um lado, a cultura escolar, representando a inovação nas/das pesquisas sobre a escola e, de outro, a cultura narcisista, representando a possibilidade de olharmos as escolas, seus agentes e suas manifestações de cultura escolar, a partir de um lugar que poderia significar, também, a inovação, qual seja, o narcisismo e suas derivações. Na sequência, apresentamos os primeiros vestígios (que poderão configurar futuros objetos de pesquisa) da hipótese de transmissão e transformação das/nas culturas narcisista e escolar, por entendê-las produto de um objeto que não pretendemos finalizado.

Observamos, assim, que a escola foi apropriada como objeto específico e central de estudo, e não apenas como contexto de ocorrência de fenômenos que se desenvolvem na dimensão de sujeitos ou de certas práticas, como espaço de reprodução de relações sociais ou de simples lugar de implementação de reformas e políticas educacionais. Isso sugere que a escola, no decorrer do tempo, tem se tornado um campo promissor para pesquisas no âmbito da pós-graduação. No que diz respeito à Psicologia, apreendemos que esse campo apresenta diversos estudos que se voltaram para a Educação, indicando que a escola, vem sendo, tomada cada vez mais como objeto de análise.

Ao analisarmos os trabalhos que fizeram balanço sobre pesquisas que utilizaram a psicanálise para investigar questões do/no campo educacional, constatamos que eles apontaram para o predomínio de uma proposta de junção desses dois campos, contrariamente ao que ocorria alguns anos atrás, quando

sobrepujava um tipo de investigação/publicação, em que se sugeriam as impossibilidades de encontro entre eles.

A psicanálise tem se empenhado em seguir, por meio de suas pesquisas, percursos para o entendimento dos problemas que cercam a escola, desde os de aprendizagem, passando pelos distúrbios de conduta até questões éticas. Reconhecemos, com isso, que essa ciência tem se debruçado sobre o conceito de narcisismo com a intenção de compreender mais acerca do mundo psíquico do ser humano, bem como da sua influência na cultura contemporânea.

Ao referenciar o narcisismo, a psicanálise não discute essa questão propriamente com a escola. Contudo, a maneira como o narcisismo tem se apresentado na cultura atual e suas traduções no campo escolar, como, por exemplo, as formas de violência na e/ou dentro da escola; a perda do referencial de autoridade e a indisciplina são/têm sido objeto de investigações.

Diante do interesse que a escola exerce sobre os diversos campos, as pesquisas parecem demonstrar um ponto em comum quando estudam a escola, ou seja, reconhecem que essa possui uma cultura própria.

A cultura escolar cumpre a função de auxiliar os agentes desse campo no desempenho de suas tarefas diárias, de compreenderem o mundo acadêmico, e de fazer frente, no que diz respeito às mudanças ou reformas, às reivindicações de outros membros da instituição, de demais grupos e, principalmente, dos reformadores, gestores e inspetores. E, mais, podemos inferir que a cultura influencia diretamente na mudança da escola.

A escola propaga um padrão cultural, ela não apenas repete comportamentos, mas promove o desenvolvimento de raciocínios para a resolução de diversas questões e para a convivência. A escola pode ser considerada um *campo* (BOURDIEU, 2001), (determinados espaços de posições sociais nos quais certos tipos de bem são produzidos, classificados e consumidos) onde *habitus* são desenvolvidos pelos agentes a partir de determinadas estratégias para dominar o campo educativo.

De acordo com essa ideia, as estratégias estão ligadas à relação inconsciente entre um *habitus* e um campo, estando objetivamente orientada para um propósito, que pode ser aquele que é definido subjetivamente. As propriedades dos agentes, os seus gostos, suas práticas, estão intimamente ligados à posição que ocupam no espaço social em que se encontram inseridos, incorporando e interiorizando, por mediação do *habitus*.

O que nos chama a atenção é que o *habitus* excede a consciência de classe, por conta de ser muito mais uma maneira inconsciente de classe. Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que as categorias de percepção do mundo social são produtos da incorporação das estruturas objetivas do espaço social, levando os agentes a agarrarem o mundo como ele é e a aceitarem como se tudo fosse natural, sem questionar ou até mesmo ir contra ele.

Desse modo, a escola pode ser compreendida como uma instituição que contribui para a reprodução da ordem estabelecida. Torna-se evidente que ela não apenas reproduz a cultura dominante, a escola também produz cultura. Mas, segundo Bourdieu, somos levados a crer que a escola é uma instituição independente, neutra e autônoma.

Já o conceito de narcisismo evoluiu e se transformou com o decorrer dos anos. Empregado, a princípio, pela psicanálise para designar um estado do desenvolvimento psíquico humano, mais tarde, ganhou o *status* de transtorno de personalidade, para, finalmente, transformar-se num conceito que investiga e define os processos de nossa sociedade, a saber, cultura narcisista.

Freud utilizou o termo narcisismo para fazer referência aos aspectos relacionados ao desenvolvimento do sujeito. É bem verdade que, o autor, no decorrer de sua produção teórica, introduziu-o para significar diferentes fenômenos; ora uma atitude psicológica, em outro momento, uma fase do desenvolvimento; posteriormente, colocou-o entre o autoerotismo e o alo-erotismo; ora colocou-o originalmente no id, depois no ego, enquanto fonte de suprimento ou reservatório original da libido (UBINHA e CASSORLA, 2003). Conferimos, diante dessas contradições e incoerências, à própria objeção em se descrever os estágios iniciais do desenvolvimento e, possivelmente, ao próprio obstáculo de atingir um pleno conhecimento de si mesmo.

Ainda a respeito do conceito de narcisismo, André Green (1988) contribui, para a presente pesquisa, ao referenciar o narcisismo nas obras de Freud, observando que o conceito foi, de certa forma, um parêntese na obra do autor. Com o narcisismo, Freud acreditou ter achado a causa da inacessibilidade de certos pacientes à psicanálise. Tendo a libido se desviado dos objetos e voltando em direção do próprio eu, isso, para Freud, impedia qualquer transferência, em todos os sentidos do termo, e, assim, toda a possível elaboração da psicosexualidade, que havia encontrado refúgio num lugar inviolável. “[...] Esta dimensão da vida psíquica não se impôs logo de início na psicanálise. Foram necessários quase vinte anos de reflexão e de

experiência para que Freud se decidisse a levantar esta hipótese no seu escrito *princeps* sobre a questão, “Para introduzir o narcisismo” (1914)” (GREEN, 1998, p. 10). Mas o autor afirma que o conceito de narcisismo ganhou força depois de Freud e foi novamente investigado por psicanalistas, como, Hartmann, Kohut e Lacan.

Esse mesmo autor adverte para o perigo do termo narcisismo que, mais do que qualquer outro ponto da teoria, apresenta confusão entre a descrição e o conceito. Na sua concepção, isso se deve ao fato de ser um conceito-espelho, um conceito que trata da unidade do Eu, da sua bela forma, do desejo do Um contradizendo por isso mesmo, ou quem sabe até negando a existência do inconsciente e a clivagem do Eu, o estado dividido do sujeito. O narcisismo espera somente o reconhecimento dessa individualidade, dessa singularidade, dessa totalidade. É devido a isso que o conceito do Um, que marca com o seu selo o narcisismo, deve ser colocado em estado de tensão.

O psiquismo tem uma história, que se inicia fragmentada, dispersa, anárquica, dominada pelo prazer do órgão das pulsões parciais antes de conceber a si mesmo, pelo menos em parte, como ser inteiro, limitado, separado. O preço de não ser apenas Eu é um preço caro para o psiquismo. É uma ferida, não poder ser o Outro. Quando a díade primitiva mãe-bebê se desfaz psiquicamente através do reconhecimento do não Eu, a criança fica entregue à angústia de separação, que trás consigo a ameaça de desintegração. O recurso psíquico da criança tem de estabelecer um Eu “narcisado”, que, ilusoriamente, a faz sentir-se autossuficiente. Esse é o recurso para compensar a perda do amor fusional, expressão de sua relação com um objeto consubstancial.

Apresentamos, ainda, no interior da referida pesquisa, que os psicanalistas contemporâneos, Eizirik, Aguiar e Schestatsky *et alli* (2005), reconhecem que a atual cultura tem, como forte característica, o narcisismo. Vivemos, hoje, com a presença acentuada de hedonismo, em que sobressai a dissolução das diferenças culturais, de gerações e de gênero, com excessivo uso da imagem. Ao invés de utilizar o pensamento reflexivo, que é justamente destinado a lidar com a ansiedade, o sujeito dessa sociedade, muitas vezes, atua, ou seja, faz, para, mais tarde, refletir sobre seus atos. Exagera no culto ao corpo e consome impulsivamente. Esses aspectos, entre outros, são, sem sombra de dúvida, visíveis em nossa sociedade nos dias atuais.

O fenômeno do narcisismo na cultura presente, de acordo com Severiano (2006), deve-se a uma mudança ocorrida nos padrões de neurose que, nas últimas décadas, passaram de neuroses sintomáticas (histeria, neuroses obsessivas) para

desordens de caráter narcisista. Apreendemos que o interesse da vida emocional do sujeito gira em torno de uma exacerbada relação que ele apresenta consigo mesmo, de uma pobre e distante interação com os outros, vinculados, ainda, aos sentimentos de vazio e de uma vida com pouco sentido.

Ao utilizarmos o referencial teórico psicanalítico para iluminar nossas indagações a respeito da cultura narcisista e para verificar suas vicissitudes presentes na cultura escolar, tínhamos a consciência de que essa corrente teórica trabalha, na maioria das vezes, com indivíduos e não com grupos.

Convém frisar que a teoria psicanalítica busca, na concepção de Lasch (1983), estudar a sujeição dos indivíduos ao grupo, ou seja, pretende compreender e esclarecer suas repercussões psíquicas, já que eles têm de subordinar-se às imposições da sociedade.

Observamos que o advento do narcisismo, como fenômeno social e cultural, fez emergir um novo tipo de indivíduo social, profundamente sinalizado pelas rápidas transformações e tumultos sociais dos finais do século passado.

É evidente que as sociedades reproduzem sua cultura, as normas, as presunções subjacentes, seus modos de organizar as experiências e no indivíduo isso acontece na forma de personalidade. O empenho da família, da escola e de outros agentes de formação do caráter, no processo de socialização, transforma a natureza humana para que ela se sujeite às normas dominantes.

O nosso desafio consistiu em buscar melhor compreensão dessa cultura (vazio/narcisista) e de sua forma de expressão, assim como as características que essa nova cultura assume para exprimir-se.

Dessa maneira, entendemos que as novas manifestações das diversas formas de violência na escola ou no entorno dela, são reflexos de uma cultura que age, impulsivamente, de forma agressiva, sem, antes, buscar um recurso mais adaptado e maduro. Essa violência denota a desconsideração do sujeito pelo outro, a problemática da dissolução de hierarquias nos dias atuais. Mencionamos, ainda, que nos encontramos em uma sociedade excessivamente individualista, que, por vezes, parece estar longe de abandonar a tendência de apatia como também da violência narcísica.

De acordo com as ideias acima citadas, depreendemos que a era contemporânea se apresenta como a era do vazio e da imagem, ou cultura do vazio, caracterizada pelo individualismo e hedonismo, personalizado e narcísico, pela apatia, pela sedução generalizada, pela legitimação de todos os modos de vida e,

ainda, pela inversão dos ideais. A cultura narcisista favorece o gosto pelo efêmero; passado e futuro não são referências psicológicas sociais predominantes, mas, sim, o presente como instante fugaz.

Nesse cenário, observamos que o narcisismo parece representar a melhor forma de lidar com as tensões da vida moderna. Isso sugere que as condições sociais predominantes tendem, em decorrência, trazer à tona os traços narcisistas presentes, em diferentes graus, em todos nós. Ainda, como contributo da psicanálise, as novas formas sociais parecem exigir outras formas de personalidade, novos modos de socialização e arranjos psíquicos, novas maneiras de se organizar a experiência.

O conceito de narcisismo oferece-nos não um determinismo psicológico, mas uma forma de entender o impacto psicológico das atuais mudanças sociais. Então, dizemos que, mais do que empreender numa busca específica acerca do conceito de cultura narcisista e/ou do vazio, as ideias apresentadas nesta pesquisa pretenderam colocar em cena a discussão das várias formas pelas quais tal conceito foi pensado e debatido, na pesquisa sobre escola.

Devido a isso, consideramos relevante compreendermos a extensão assumida pela cultura do narcisismo ou do vazio. Acreditamos que, na medida em que levarmos em consideração as características da cultura dos dias de hoje, podemos obter um instrumento que nos auxilie a compreender os novos problemas enfrentados pela escola.

Assim, incorremos em buscar por traduções da cultura narcisista (ou do vazio) na cultura escolar, e trouxemos, para discussão dessa temática referencial, o campo de produção das ciências sociais e da psicanálise. Para tanto, orientamo-nos pelo estabelecimento de dois eixos de análise, a saber: o mal-estar da violência na escola e a reprodução das desigualdades sociais diante da influência da cultura narcisista. Esses dois eixos foram identificados em nossa pesquisa, a partir das possibilidades que apresentaram para a investigação das repercussões do narcisismo na cultura escolar.

Julgamos que essas questões não são produtos exclusivos da cultura atual, pelo contrário, são questões de longa data presentes na nossa cultura; entretanto, reconhecemos que essas vêm assumindo novas formas no tempo contemporâneo, demonstrando um caráter que sugere a influência da cultura narcisista.

Historicamente, Charcot (2002) nos lembra que a questão da violência da escola não é tão nova. Porém, se esse tema não é completamente novo, ele tem assumido um formato inteiramente diferente do passado. Sempre existiram

problemas e dificuldades entre as gerações, isso não é novidade alguma. O conflito existente nas relações que demandam hierarquia, portanto, na relação entre pais e filhos e no campo da educação, entre alunos e professores, é antigo.

Entretanto, a questão que levantamos é que, atualmente, há um exagero na agressividade dentro da escola, sobretudo entre os alunos, bem como o não reconhecimento da autoridade do professor. Isso, sim, parece assumir contornos de maior gravidade. Os artigos analisados sobre a problemática da violência na escola, em síntese, demonstraram que a compreensão das relações entre escola e as diversas práticas de violência tramitam pela reconstrução da complexidade das relações sociais na escola.

Tais artigos observaram, ainda, o quanto é difícil, porém necessário e salutar, distinguir os diversos conceitos de violência na escola. Apontaram que as principais modalidades de violência são: desde ações contra o patrimônio (depredação, pichação) a formas de agressão interpessoal (principalmente, entre os próprios alunos). E, por fim, que a violência decorre de múltiplos fatores, desde o conjunto significativo de práticas escolares inadequadas, tráfico de drogas ou crime organizado, mudanças na instituição familiar, violência intrafamiliar, até as desigualdades econômicas.

A escola, por sua vez, depara-se com questões externas de diferentes ordens, e essas interferem diretamente no exercício de sua função. Exemplo disso são as violências geradas pelas drogas, pela delinquência, pela perda de autoridade, pelo fator social e econômico, entre outras.

É importante lembrar que a violência pode ser compreendida como a soma de diversos fatores, como, por exemplo, a enorme desigualdade entre as classes sociais, a imposição de regras coletivas, a repetição dos modelos que os alunos vivenciam em seus lares.

Ficou evidente que a sociedade não se sente confortável com a violência. Hoje, desde as grandes metrópoles até as cidades com características provincianas têm sido atingidas pela violência, aliás, por diversas manifestações de violência, que vão de brigas no trânsito até à violência de *gangues*, sem citar a violência intrafamiliar, muitas vezes, latente. O desejo de segurança pública é expresso por quase todos os setores da sociedade de maneira unânime.

Observe-se, ainda, que a história da humanidade foi marcada por violência, mas devemos refletir sobre a permissividade da sociedade atual, bem como, as consequências sobre a autoridade institucionalizada.

Temos visto que a dissolução das diferenças culturais, de geração e, conseqüentemente, de hierarquia corroboram com a manifestação narcísica sob a forma de individualismo e impulsividade. Individualismo porque não consideram a diferença e o outro; e impulsividade porque os indivíduos não introjetam uma figura forte de autoridade que seja representante da lei e, assim, não conseguem reprimir ou sublimar determinados impulsos.

A violência, é claro, não tem atacado uma instituição somente, a escola. Mas, nos últimos anos, os noticiários têm mostrado com maior frequência casos de violência ocorridos na escola ou nos seus arredores.

A presença recorrente, na mídia, sobre casos de violência na escola tem cada dia chamado mais a atenção da opinião pública, sobretudo, pela gravidade envolvida nos casos. As discussões sobre esse tema árduo têm se intensificado, no Brasil, desde o início dos anos de 1990. Contudo, já era notada desde a década de 1980, em outros países, demonstrando que esse não é um problema exclusivamente das escolas brasileiras, e, sim, que fazem parte de um contexto histórico-social mais amplo.

A escola, tal qual a conhecemos hoje, é um construto social e histórico, sendo parte de uma forma específica de ordenação de uma sociedade que se iniciou na modernidade. As mudanças que ocorreram nessa instituição estiveram intimamente vinculadas às mudanças que ocorreram a partir desse período. A transformação no processo de produção, a mudança na família e a reconfiguração dos papéis de seus membros, a ampliação de vagas e redefinição da educação são algumas dessas mudanças.

Destaca-se que a nova maneira como se configurou a vida social não exigiu somente mais conhecimentos, fez surgir, também, a necessidade de conviver em grupos mais extensos e diversos. A escola, por sua vez, teve que dar conta dessa complexidade e tornou-se, com o passar dos anos, uma instituição cada vez mais presente e importante na vida social.

Por ser a escola um campo constituído pela presença de vários agentes, ela se configura num espaço onde as diferenças se encontram e, assim, um lugar permanente de potenciais conflitos. As variadas formas de educação e valores culturais, familiares, étnicos, religiosos etc. se encontram na escola. Diante disso, um importante papel da função social dessa instituição seria promover a convivência em grupo.

Seria, então, fundamental que a escola buscasse por meio do aprendizado escolar o favorecimento da convivência e propiciasse uma maneira de lidar com as

diferenças e, quando necessário, mediar e ensinar formas mais adaptadas e elaboradas de solucionar conflitos. Assinalamos que nem todo conflito é, por assim dizer, uma forma de violência, mas uma resolução inapropriada pode gerar um ato de violência.

Como anteriormente abordado, a reprodução das desigualdades e as desigualdades socioeconômicas são aspectos relevantes a serem considerados e que contribuem para a cronificação desse problema. Em que pese a escola ser um espaço potencialmente gerador de conflitos, já que em seu interior se encontram as diferenças, que se intensificam e se tornam mais evidentes quanto mais amplas forem as desigualdades impostas pelas condições reais de vida.

Outro fator a ser observado, quando se trata da violência nas escolas brasileiras, é que os casos mais preocupantes de violência, nos quais a vida humana é colocada em risco, são um fenômeno decorrente de locais onde o crime organizado se faz presente. Nessas situações, a escola tem um complicador a mais, pois, em determinadas vezes, o conflito é gerado além dos muros da escola, mas acabam repercutindo e se manifestando no espaço escolar.

A escola sofre pela pressão de dois lados, de um, a violência da qual ela é vítima, por estar num território de conflito extra-escolar, de outro, é cobrado dela que dê conta de resolver essa situação. A sociedade exige que a escola cumpra um papel que, sozinha, ela não dá conta e, que ainda por cima, não compete somente a ela. Se a sociedade é vítima do crime organizado, a escola também o é. Desse modo, fica claro que não podemos discutir a violência que ocorre na escola sem considerar o que existe na sociedade.

A violência escolar também pode ser compreendida como resposta contemporânea ao declínio da função paterna que se faz presente na atual cultura e tem estabelecido novas formas de relação e de organização do tempo e do espaço, abalando leis que, anteriormente, serviam como eixo norteador para determinada forma de existência do sujeito.

No interior da escola, ocorrem os processos de interação que poderão estar associados a situações de preconceitos e estigmas que podem desencadear conflitos e violência. O cotidiano escolar, muitas vezes, é marcado pela violência, que aparece na forma de segregação, exclusão e indiferença ao outro. Todavia, esses acontecimentos não são produzidos somente em nível individual e, tampouco, apenas pelos alunos. Tais práticas são modeladas pelos valores, regras e princípios sociais adotados pelos diferentes atores jovens e adultos, que se fazem presentes no contexto

escolar. As diferenças são produzidas socialmente e se ligam às relações de poder que permitem incluir ou excluir pessoas e demarcar fronteiras.

A escola é, inevitavelmente, invadida por valores sociais e, se esses valores não forem discutidos educativamente, podem contribuir para a formação de preconceitos. Torna-se relevante, desse modo, que se analisem as práticas, valores e informações veiculadas no âmbito escolar, procurando desvelar as práticas de discriminação e de intolerância que podem gerar violências entre os adolescentes e jovens no contexto escolar e entres estes e os adultos.

De maneira geral, conceitua-se a violência como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. A violência pode se manifestar por diversas formas simbólicas, desde signos ou símbolos, preconceitos, metáforas até desenhos, ou seja, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça. As atitudes agressivas implicam em condutas ou comportamentos de menosprezo, de desdém, de ataques à integridade física, social, simbólica, psicológica ou patrimonial do outro.

A caracterização se dá por um tipo específico de relações sociais que, para serem mantidas, precisam de uma ameaça latente ou explícita. A violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Vincula uma ideia de poder ao enfatizar que a violência está relacionada à possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre outro.

Pensar a violência nas escolas envolve discutir o que tem sido reconhecido e nomeado como violência nessas instituições. Quando se coloca essa questão para análise, percebe-se que, por detrás dessa palavra, existem diferentes representações que sintetizam esses termos. Existe uma complexidade de fenômenos completamente diferentes sob um mesmo nome, como também, se nota que, diversas vezes, fenômenos que poderiam ser considerados violentos (como, por exemplo, constrangimentos públicos, brincadeiras de mau gosto, pequenas agressões físicas, coerções, extorsões etc.) fazem parte do cotidiano e que são banalizados, não chegando sequer a serem considerados e lembrados como atos violentos.

Há uma necessidade de identificar com maior exatidão o que se diz (implícita e explicitamente) quando se fala de violência na escola, para, então, discutir a respeito das possíveis causas, como, também, criar estratégias específicas de enfrentamento do problema. Além do mais, é necessário que a escola contribua

para o reconhecimento e conscientização de formas que, sequer, são reconhecidas como violentas.

Percebemos que, implicitamente, existe um grande contingente da população que se tornou indiferente, ou tem medo, ou, ainda, é conivente com práticas que usam a violência com a intenção de “acalmar”, justificando uma atitude violenta com outra ação violenta. Apontamos que a violência é algo real, que existe, que causa revolta e não merece complacência. É, ainda, um sintoma social e subjetivo, complexo e multideterminado.

Acerca da agressividade, Freud postulou que ela é inerente ao ser humano. Temos, na libido, pulsões agressivas e amorosas e o ideal é que a pulsão amorosa prevaleça diante da destrutiva. Pode-se dizer, segundo essa teoria, que a agressividade se apresenta como caráter reativo, ou seja, é uma resposta a frustrações e visam à superação dessas. Podem surgir como um conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou imaginários na intenção de prejudicar o outro, destruí-lo, humilhá-lo e constrangê-lo.

Entretanto, a agressão possui outras características além dessas descritas; não há comportamento, quer negativo (como recusar ajudar o outro, por exemplo) quer positivo, simbólico (ironia) ou efetivamente concretizado, que não possa ser denominado de agressão.

Freud, em seus estudos, atribuiu o avanço do processo civilizatório ao sucesso com que os mecanismos sociais freavam a livre manifestação pulsional dos indivíduos. Contudo, também sempre indagou, em seus escritos, sobre até que ponto tal empreendimento poderia ser bem-sucedido, uma vez que, desse refreamento, sucediam graves prejuízos ao psiquismo dos indivíduos, que se encontravam constrangidos a lançar mão de seus impulsos mais primitivos.

A não possibilidade de descarga do impulso agressivo cobra um grave tributo ao sujeito. Afinal de contas, nem toda libido pode ser sublimada, ocorrendo que o resto que deveria ser naturalmente direcionada para fora do aparelho psíquico fica investido no interior dele. Explicando de outra forma, diríamos que a agressividade seria dirigida para fora do psiquismo em direção ao outro, esse seria o percurso natural, mas a ordem social, a partir de instrumentos de controle, como a moral, faz com que a agressividade seja contida, impedindo que o indivíduo proceda conforme seu desejo de descarga libidinal.

Considerando essa mútua interferência entre sociedade e sujeito, e como resultado dos esforços da sociedade em conseguir êxito no sentido de estabelecer

limites à agressividade humana, reconhece-se, no aparelho psíquico, a presença de uma instância topográfica hipotética denominada de superego, especialmente instituída para a contenção da referida agressividade. O superego pode ser definido como um precipitado resultante da dessexualização da libido, cujo processo ocorre a partir da identificação do indivíduo com os ideais sociais transmitidos sob a ordem da função paterna, ou de seu representante simbólico. Ou seja, ao introjetar as leis, normas e regras transmitidas pela família, ou ainda, propriamente pelo pai, o indivíduo conta com o auxílio do superego, que é o instrumental necessário para redirecionar sua libido, de acordo com o que preconiza a moral da sociedade.

Retomando o que discutimos anteriormente, ressaltamos que nem toda libido expressa em agressividade pode ser sublimada, ocorrendo algo a ser feito em relação ao seu resto que não pode ser investido no mundo externo, devido à imposição do superego com a ajuda dos ideais sociais. Nesse sentido, vale a pena destacar que quanto mais coesa for a cultura mais sensível o superego do indivíduo, o qual passa a interpretar até mesmo a intenção agressiva atribuível ao ego como atitudes dirigidas contra o outro e a sociedade.

Nessas circunstâncias, observamos que a agressividade que não foi sublimada é novamente redirecionada para o interior do aparelho psíquico pelo superego, que, por sua vez, investe no ego essa agressividade, ou seja, tentando ser um pouco mais elucidativo, o superego barra a descarga libidínica agressiva na defesa dos padrões culturais e a libido não sublimada encontra um caminho, ainda que tortuoso, em sentido ao ego, causando um sentimento difuso de culpa e, assim, do mal-estar que, anteriormente, o ser humano era afligido.

Hoje, temos visto que o indivíduo não é mais invadido pelo sentimento de culpa como fora no passado. As mudanças bruscas ocorridas na sociedade levaram a um progressivo afrouxamento dos vínculos e, conseqüentemente, ocorreu uma maior liberdade para o fluxo pulsional. Vale apontar que essa transição propiciou o drástico declínio das antigas formas de controle social, causando, ao invés do sentimento de culpa, um sentimento difuso de angústia e ansiedade. Isso parece sugerir que os extremos de opressão e liberdade são perigosos e causam mal-estar ao indivíduo e tem suas repercussões na sociedade.

Embora o ser humano tenha ampliado sua liberdade no decorrer da história, observa-se que o desmoronamento dos valores, ideais, instituições e autoridades do passado não foram suficientes para livrar da angústia o sujeito contemporâneo. Ao contrário, a liberdade experimentada nos dias de hoje dispensou-se especialmente a

demonstrar que, se existia algum mal-estar decorrente do excesso de controle sobre o indivíduo, o impetuoso declínio da lei que legitimava tal abuso também pode ser considerado fator preponderante ao aumento dos níveis de angústia, além de mostrar-se destruidor do pacto social.

Vale destacar que, nos limites deste estudo, não consideramos e nem teríamos a intenção de propor que os ideais do passado seriam melhores que os contemporâneos, apontamos, porém, para mudanças ocorridas no indivíduo, em decorrência das transformações de nossa sociedade. Um de nossos propósitos foi desvelar e investigar os reflexos de tais mudanças na sociedade e, mais especificamente, na escola.

Diante disso, tomamos a agressão como um instrumento valioso para o ser humano, pois precisamos de uma boa quantidade de agressão para conviver com os “outros” no nosso dia-a-dia, para desempenhar tarefas árduas ou para desativar a nossa inércia. A agressividade, nesses casos, é utilizada para buscar o contato com o outro, rompendo o limite dessa quantidade aumentam-se os gestos agressivos e, nesses casos, o sujeito necessita de continência para não se tornar descontrolado, desesperado, desamparado e violento. Sob circunstâncias normais, a atitude de ir ao encontro do outro é uma busca de acolhimento e sentido.

A tarefa do adulto, nesse caso, implica em dar sentido às atitudes infantis, colocar um limite para se estabelecer o tempo e espaço, no qual, por meio de um viver criativo, a criança e o adolescente possam viver a experiência do seu desenvolvimento e sua atividade pulsional (amor e agressão) em segurança, para si mesmo e em relação aos outros.

Se dirigirmos nosso pensamento ao aluno que se encontra no processo de desenvolvimento normal, passando pela adolescência, podemos intuir que seja viável e, até mesmo, necessária, uma boa quantidade de autoafirmação. Essa se faz presente nas atitudes de contraposição, rebeldia e revolta, nas manifestações agressivas abrandadas, recheadas de sentimentos ambivalentes e contraditórios e, mais ou menos, suportadas pela sociedade. Entretanto, quando nos deparamos com violência física, atos de vandalismo, de baderna e amoralidade, como meio de autoafirmação incorporados à vida cotidiana e comunitária, isso sugere um preocupante sintoma da patologia psicossocial.

A cultura é expressão de violência, se entendemos que os impulsos agressivos e libidinosos necessitam encontrar um caminho de descarga sublimadas, satisfatoriamente reprimidas ou diluídas, para que possamos suportar a vida social.

Os impulsos se expressam de diversas maneiras, manifestam-se através de *habitus*, costumes e tradições, provindos de uma cultura cuja memória nela se inscreve e está inscrita.

A psicanálise nos explica, ainda, que o indivíduo, no decorrer do desenvolvimento, precisa identificar-se com outras figuras, para, dessa forma, incorporar certas características. Sendo assim, se uma criança ou adolescente estiver inserido num ambiente violento, eles se encontram suscetíveis a identificar-se com esse modelo para, posteriormente, reproduzi-lo, ou seja, identificam-se com a figura do agressor.

A criança incorpora os primeiros valores éticos que compõem os parâmetros da cultura, por intermédio de seus pais, aliás, desde a tenra infância. Os pais são, por assim dizer, os primeiros objetos a serem incorporados pela criança, os primeiros modelos. Só mais tarde ela se une a um grupo e, desse modo, pode ocorrer o que Freud chamou de mecanismos regressivos que conduzem a uma perda da identidade individual, vencendo a do grupo. Então, podemos inferir que, para se constituir a identidade do adolescente, são imprescindíveis os processos de identificação. Não há dúvida que a falta de um continente familiar adequado, de um espaço e de um limite que produzam as condições propícias para o desenvolvimento e para a estruturação da personalidade, poderá determinar uma atividade impulsiva, pouca tolerância à frustração e uma tendência à atuação.

Os professores, por sua vez, representam o mundo adulto para seus alunos. Por serem mais velhos, deveriam ser considerados referenciais e modelos de identificação. De maneira simbólica, deveriam ser a lei dentro da instituição escolar, ou seja, os alunos deveriam reconhecer neles a qualidade de representantes da experiência sociocultural com que convém preservar e transmitir.

Nesse sentido, o professor que consegue que o aluno o sinta como alguém especial, de prestígio, obtém certo poder de influência sobre esse. Nesse processo de projeção e identificação, o aluno coloca o professor como substituto de figuras parentais. Freud denominou esse fenômeno de *transferência*, ou seja, um campo de relação, que nessa situação, foi estabelecida entre professor e aluno, no qual se criam, ou não, as condições necessárias para o aprendizado, independente do conteúdo. Dito de outra forma, a relação entre professor e aluno, entre educar e aprender pressupõe, de início, a constituição de um vínculo, para, em seguida, demarcar as diferenças e reconhecimento das semelhanças e, por fim, um ambiente continente, onde gratificações e frustrações busquem equilíbrio.

O *status* de professor indica que ele possui uma diferenciação do aluno; isso deveria significar uma diferença na hierarquia, ou seja, o professor ser um líder institucional. Infelizmente, o professor/adulto, muitas vezes, é incapaz ou despreparado em estabelecer práticas adequadas para administrar o inevitável conflito entre os grupos etários. A sua autoridade é questionada e, com isso, dissolve-se a hierarquia entre ele e o aluno.

Quanto à nossa sociedade, ela está cada vez mais global, sem fronteiras, não temos limites virtuais. Aliás, quase não temos limites. Contudo, a sociedade não tem sido exitosa no cumprimento de seu papel, de ser continente de seus valores e cultura. Temos vivido uma desigualdade cruel e injusta que se disfarça através do discurso de igualdade de oportunidades.

As mudanças de valores têm se propagado tão velozmente que esbarramos na dificuldade de elaborar novos parâmetros internos e sociais. Essa rapidez nas mudanças de valores conduz-nos à instabilidade, à insegurança e facilitam as descargas impulsivas, as quais passam a fazer parte do cotidiano.

Na verdade, as transformações ocorridas de maneira brusca ou repentina sobre os *habitus*, normas e costumes, resvalando nos códigos de ética, dificultam a capacidade perceptiva, reflexiva, o pensamento crítico e a repressão eficaz dos impulsos indesejáveis para a vida social. Na atual cultura narcisista, temos presenciado o favorecimento da liberação de impulsos agressivos e sexuais de maneira direta e, nem sempre, sublimada. Dirigimo-nos, portanto, ao individualismo, abandonando a busca em encontrar a individuação.

Na contribuição sociológica de Bourdieu e Passeron (1992), encontramos que toda a ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica, operação pela qual concretiza a sua verdade objetiva de exercício de violência, pois toda ação pedagógica é violência simbólica porque impõe e inculca arbitrários culturais.

No interior da violência simbólica, encontramos a ficção necessária, uma figura de princípios de justiça e postulados morais, fundamentais em uma sociedade democrática, que acredita na igualdade de oportunidades.

As vagas oferecidas pelas escolas aumentaram e, hoje, toda família pode reivindicar uma vaga para seu filho ingressar nos estudos. A criança tem sua entrada garantida por lei, sendo assim, consolida-se a ideia de que se, hoje, todos têm acesso à escola, todos estarão tendo a mesma igualdade de oportunidades. O alicerce desse pensamento é de que existe algo igual em todos: a capacidade que cada indivíduo

possui para manejar sua vida e seu próprio destino, e de exercer um determinado poder sobre si mesmo.

Essa ficção se torna mais eficaz e mais comum quando se acredita que os resultados escolares dos alunos são mera consequência direta de seu desempenho, de sua coragem, sua atenção e esforço. Se os alunos não obtêm êxito, são responsáveis pelo seu próprio fracasso, pois tiveram acesso garantido à escola e, portanto, a mesma igualdade de oportunidades. Por outro lado, esse pensamento desconsidera as diferenças sociais, econômicas e culturais. O grande engodo: se o aluno quiser, ele pode; só depende dele.

O aluno que não alcança sucesso e fracassa não encontra explicações fora de si mesmo para seu mau desempenho, já que foi tratado de maneira igual e objetiva. Os vencidos não terão alternativa, a não ser atacar a si próprios, atribuindo à sua pessoa toda a causa de fracasso. Isso implica diretamente na autoestima do aluno fracassado, oscilam entre a depressão e o desânimo. Por vezes, rechaçam a culpa por suas dificuldades, ressentindo-se.

Dessa maneira, mudam esses sentimentos transformando-os em formas de agressão contra a escola, professores e alunos. Tornam-se alunos problemáticos e agressivos. Podemos enfatizar que, sem dúvida alguma, essa é uma das crueldades subjetivas do mérito.

Percebemos, também, o declínio da consciência de classe. Os indivíduos começam a perceber sua posição social como um reflexo de suas próprias capacidades e culpam-se pelas injustiças cometidas contra elas. A partir do momento que o mundo público se tornou um grande espelho do seu próprio eu, os indivíduos perderam a capacidade de distanciamento e estranhamento e, por conseguinte, o olhar crítico. Temos presenciado a perda da diferenciação do eu do não eu.

Diante desse quadro de análise, e por entendermos que ele apenas conseguiu sinalizar algumas indagações sobre os enfoques para o estudo da escola, advindas do cruzamento entre as culturas escolar e a narcisista, resolvemos trazer outra hipótese para nosso enfoque, qual seja: a problemática do processo de transmissão e transformações diante da influência da cultura narcisista e da cultura escolar.

Conhecer de que forma e qual a proporção que as transmissões educativas podem ser atingidas, influenciadas ou mesmo modificadas pelas mudanças das relações entre as gerações na sociedade contemporânea e, ainda, desenvolver uma problemática sobre a transformação das próprias condições da transmissão, incide diretamente nas possibilidades da cultura narcisista, no campo da cultura escolar.

Essas transições entre gerações fazem parte de um processo natural de renovação, quase uma lei universal do mundo vivo. Entretanto, o ser humano, além de se submeter à ordem de transmissão da natureza biológica, está inserido dentro de uma ordem da cultura que complementa as transmissões por meio das transmissões educativas.

A importância de saber como a evolução, que tem alterado as relações entre as gerações, prepondera às transformações educativas. Desse modo, é interessante indagarmos: Se a ordem da cultura se traduz de forma narcisista, como tem sido a influência educativa nesse momento da história?

Em Forquin (2003), encontramos o esclarecimento sobre os diversos sentidos da terminologia *geração*, trazendo três acepções a serem consideradas. A primeira aparece com o sentido de *genealógica*, de filiação ou grau de filiação, relações que se estabelecem entre gerações diferentes no seio de uma família, ou seja, de idades diferentes. A segunda se refere à divisão da vida do ser humano contemplando graus de maturação psicobiológica e/ou de definições de papéis típicos, vinculados à esfera educativa. A terceira e última, o significado de geração pela acepção histórica e sociológica, fixa um grupo de indivíduos nascidos numa mesma época ou que possuem a mesma experiência histórica ou relação cultural.

Contudo, uma geração é formada por indivíduos que foram moldados numa época dada, que tiveram a mesma influência educativa, política ou cultural, ou que foram marcados por vivências semelhantes, desenrolando, através desse fato comum, uma consciência de vínculos parecidos uns com os outros, que o autor chama de *sentimento de geração* ou *consciência de geração*.

Ao abordar as relações entre gerações (crianças, adultos, jovens e mais velhos) e transmissões educativas nas sociedades contemporâneas, esse mesmo autor incorre na leitura de Margaret Mead, principalmente, a distinção que ela opera entre três modos de culturas existentes, denominados de: culturas *pós-figurativas*, *co-figurativas* e *pré-figurativas*.

As culturas *pós-figurativas* têm como característica marcante a preservação das tradições e a autoridade dos mais velhos, sendo observadas em sociedades primitivas. Na cultura *co-figurativa*, a influência se dá através dos pares, dos contemporâneos, sendo da mesma classe ou idade. Algumas civilizações se apropriaram de técnicas para se beneficiar dessa inovação, usando algumas maneiras de *educação co-figurativa* entre pares, parceiros de jogos e de estudos e aprendizagem.

Atualmente, essa cultura demonstra indícios de superação, por conta de mudanças imprevisíveis, bruscas, radicais e universais e, sem precedentes na história. Essas mudanças que fazem emergir uma crise, enfrentadas, hoje, por nossa sociedade, segundo a autora, são atribuídas à ligeireza das transformações que interferem em nossa vida diária, ao aluir da família, das instituições, dos valores, ao apodrecimento do capitalismo e ao grande êxito da tecnologia impiedosa.

A cultura dessa nova fase seria a *pré-figurativa*, na qual é mais sensato estar desvinculado da memória de um mundo passado, sendo melhor ser um jovem sem bagagem que um adulto experiente e maduro. Por terem nascido nessa cultura, jovens e crianças são mais competentes, mais informados e adaptados ao mundo.

Essa abordagem apresenta hipóteses estimulantes, contudo, difíceis de serem confirmadas por conta, da formulação extremada, o que nos diz Forquin (1993). Esse teórico acrescenta, ainda, que existem pesquisas que mostram o valor de se ter pais possuidores de uma identidade e memória familiar marcantes. Essas relações, entre filhos e pais, embasam e sustentam a dinâmica das motivações e dos modos de relação com o saber e com a cultura, a partir da qual, se constituem os processos escolares de sucesso ou de fracasso.

Discorrendo sobre transições entre gerações e transmissões educativas diante do risco do individualismo democrático, o autor apresenta diversas contribuições de uma filosofia política da educação que desenvolve reflexões sobre o mundo da igualdade, onde as sociedades se tornaram, aos poucos, democráticas, a partir da modernidade. Com isso, a relação entre adultos e crianças também se transformaram, o individualismo extremado fez desmoronar a figura tradicional da autoridade e resvalou nas instituições educativas, que se viram diante de um colossal desafio.

As ciências sociais proporcionam esclarecimentos relevantes por apontarem abordagens empíricas sobre a evolução do contexto estrutural e cultural a respeito do tema das transmissões educativas entre gerações. Diante disso, Forquin (1993) sinaliza alguns fatores, como o alongamento de duração da vida e a extensão da juventude, que, no decurso da modernidade, aumentou a distância entre o mundo adulto e o mundo infantil, no qual se vê que o ingresso no mercado de trabalho é cada vez mais tardio, assim como, a saída da casa dos pais, o casamento e filhos.

A entrada na vida adulta e suas responsabilidades têm se redefinido. Questiona se há um novo espírito de família ou um mal-estar na filiação, dizendo que esse é um mistério das sociedades contemporâneas, que cultivam laços afetivos

familiares, através de uma relação mais igualitária, porém, sem a figura de autoridade e com um individualismo marcante.

No interior, ainda, da contribuição das ciências sociais, abordam-se as mutações cognitivas e relações entre gerações numa sociedade educativa, onde o sujeito deve vivenciar uma educação permanente, que se estenda para sua vida a fora. Sendo assim, várias gerações se reúnem em torno da educação, pela necessidade de renovação, proliferação e expansão rápida dos saberes.

A chamada crise da *cultura escolar* (conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, submetidos a um condicionamento didático e organizados na forma de programas de estudo institucionalizados, são objeto de uma transmissão deliberada no quadro dos estabelecimentos de ensino) é, para Forquin (1993), objeto da crise cultural, uma crise de credibilidade.

Dito de outra forma, uma crise de legitimidade. Para ensinar e aprender, os sujeitos envolvidos nesses processos têm de disponibilizar esforços e submeter-se a sacrifícios, algo dispendioso e laborioso. Portanto, é necessário que aquilo que está aprendendo e sendo ensinado valha a pena. De outra forma, nenhum outro intento obterá resultado. A crise de autoridade dentro das instituições educativas tem, por conseqüência, o enfraquecimento das hierarquias, a redução das distâncias, a igualação, ao menos simbólica, das condições e dos estatutos, fruto da era do individualismo democrático.

Isso nos leva a olhar o docente por outro prisma, ressaltando que esse, diante dos alunos, não é um adulto comum, justamente por ser um representante do saber e da cultura, investido de uma função de ensino, a pessoa que transmite competências e de formação intelectual.

Sendo assim, a crise de autoridade pedagógica implica em uma crise de credibilidade do conteúdo ensinado, de aceitabilidade, se o que se propõe a ser ensinar tem valor. Justamente por esse motivo, na formulação dos novos programas e das diretrizes pedagógicas, nota-se, atualmente, uma inclinação para o distanciamento da questão dos conteúdos.

E, além do mais, não deixamos de refletir sobre as transmissões educativas, da família, sócio-economicamente desfavorecida e as relações entre elas e a escola. Cabe ressaltar, que para Thin (2006), o déficit de capital cultural e escolar das famílias é um fator a ser considerado nas análises sobre as relações entre esses e a escola. “[...] O capital cultural é certamente um indicador valioso quando se trata de classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, compará-los,

situá-los uns em relação aos outros”, contudo, não dá conta, de por si só, restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas (THIN, 2006, p.212).

Na sua concepção, essas abordagens deixam de fora as relações efetivas dos pais com a escola, as maneiras como eles se apropriam da escolaridade dos filhos e, ainda, o sentido que os pais atribuem a isso, “[...] as práticas socializadoras familiares, apesar das correlações que podemos estabelecer entre práticas e capital escolar, correlações que são a manifestação dos efeitos duráveis da socialização exercida pela escola” (THIN, 2006, p. 212).

Não devemos nos restringir a essas dimensões, pois, assim, esquecemos da especificidade de relações entretecidas ao redor de um fenômeno que tem suas próprias características, a escolarização, e de relações através das quais são acareadas práticas socializadoras completamente diferentes:

[...] para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis. As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, freqüentemente contraditórias, entretecidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização (THIN, 2006, p.212).

O capital cultural ou o capital escolar é fator importante para a análise da relação entre pais e escola, todavia, não é a única questão em jogo nessa relação, mas o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão enredadas nas relações entre esses e os discentes, e essas práticas devem ser entendidas por sua diferença do modo escolar de socialização, mais do que pelo peso do capital escolar da família.

Tais relações devem ser compreendidas a partir do ponto de dissonância e estado de tensões entre lógicas socializadoras diferentes, até mesmo contraditórias, e, ainda, como o espaço de encontro entre duas formas de socialização, a saber: o escolar (e dominante) e o popular (dominado).

Nessa perspectiva, ao analisarmos as práticas e os modos de fazer dos pais, devemos considerar que elas possuem suas próprias lógicas, a incoerência, surgem quando confrontadas com a lógica da escola e, sobretudo, com as normas dominantes da vida social. “[...] Trata-se, antes, de pensar formas diversas de socialização relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos” (THIN, 2006, p. 213).

Para as famílias das classes sociais dominantes, o processo de escolarização é, acima de tudo, fonte de desenvolvimento cultural e simbólico, e, para as famílias das classes dominadas, a escolarização é uma experiência de mudança simbólica e social.

As transmissões educativas da escola e das famílias econômica e socialmente desfavorecidas são, por assim dizer, uma confrontação desigual. Elas se dão entre dois polos de lógicas socializadoras relativamente distintas uma da outra, e que podem se manifestar em práticas antinômicas. Essas discordâncias e diferenças entre esses dois polos de lógicas socializadoras são de ordem estrutural, pois estão fundamentadas na estrutura das relações sociais (que, segundo Bourdieu, essas dimensões: econômicas e culturais se entrecruzam). Sendo assim, Thin (2006) considera que:

[...] Ela é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela é também desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos às mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores (THIN, 2006, p.215).

A partir da confrontação desigual emerge a maior parte dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os discentes e as famílias desfavorecidas. Tais dificuldades devem ser analisadas como dificuldades estruturais e, ainda por cima, o “mal-entendido” entre família e escola é resultado de uma enorme oposição entre duas lógicas sociais diferentes.

De acordo com essa ideia, ao nos reportarmos à confrontação entre as lógicas escolares e as lógicas familiares não implica necessariamente que as relações entre elas sejam conflituosas. A existência dessa confrontação nos reporta à ideia de tensão. “[...] Se a noção de confrontação indica claramente a existência de uma tensão constitutiva das relações entre as lógicas e as práticas mais ou menos antinômicas, essa tensão pode ser solucionada por ajustes recíprocos” (THIN, 2006, p. 215).

Fica evidente que a lógica da escola, ou melhor, o predomínio do modo escolar de socialização diante da lógica socializadora dos pais gera uma confrontação

desigual, que não significa que essa relação seja uma situação confortável para os professores. Tal confrontação implica em tornar complexo o trabalho dos professores quando as práticas socializadoras dos pais não correspondem às suas expectativas.

Além do mais, essa confrontação pode incidir na desestabilização do papel da família, ou seja, na desvalorização dos pais, ou ainda, na desqualificação de sua autoridade parental, ainda que a escola e o professor tentem novamente “valorizá-los” em suas funções. Na realidade, essas relações sociais, assim como as demais, são relações de interdependência, gerando obrigações de interdependência nas famílias e nos professores.

De um lado, deparamo-nos com as lógicas escolares incorporadas pelos professores e vinculadas à instituição escolar e à história social de seus agentes. Tais lógicas estão inscritas no universo escolar de socialização, resultado de um processo histórico de transformação do modo de socialização e de relação com a infância dominante em nossas formações sociais. Assim, ao nos dirigirmos para o estudo das relações entre discentes e famílias populares devemos nos questionar sobre as lógicas escolares e o modo escolar de socialização que se coloca como modo de socialização dominante em nossa formação social, “[...] as lógicas socializadoras que esse modo implica ocupando amplamente o espaço da instituição escolar” (THIN, 2006, p. 216).

Ao discorrer sobre a forma escolar, Thin (2006) esclarece que:

[...] A forma escolar é constituída, no decorrer de um longo processo histórico, como forma de relações sociais e de socialização que, sem ser completamente homogênea, partilha de um certo número de traços articulados entre si e que se caracterizam uma maneira de socializar que se impôs como predominante em várias sociedades modernas. A forma escolar é, antes de tudo, caracterizada por um espaço e tempo específicos. A socialização opera-se, então, fora da vida social comum, num espaço fechado e resguardado dos olhares “não-pedagógicos” (THIN, 2006, p.216).

Sob essa perspectiva, podemos inferir que a forma escolar é uma forma de relação social específica, pois ela é, acima de tudo, uma relação pedagógica, cujo sentido da relação é exclusivamente a educação.

Do outro lado da confrontação, encontramos as lógicas socializadoras das famílias populares que se opõem em diversos aspectos às lógicas escolares. Por sua vez, as lógicas socializadoras das famílias populares se estabeleceram e foram transmitidas através da socialização familiar, das condições sociais de existência que se distanciam das lógicas escolares, e, propriamente, da escolarização (ou falta de

escolarização) dos pais, que está no alicerce de sua relação com a escola, como, também, de sua relação com a linguagem e com a cultura escolar.

Podemos concluir a respeito da contribuição de Thin (2006), que as lógicas socializadoras, entronizadas nas classes populares, e que se perpetuam enquanto se eternizam as condições que as criaram, são ilegítimas e dominadas. Assim, elas não estão totalmente desvinculadas da influência das lógicas escolares, das quais são diferentes. Se existe uma confrontação da escolarização pelas práticas dos pais, isso ocorre por conta da percepção que eles têm a respeito da ilegitimidade de suas práticas e em reconhecerem a legitimidade das práticas escolares. Isso elucida o sentimento difuso e ambivalente que as famílias populares sentem em relação à escola. Eles reconhecem a importância e a legitimidade da escola na vida de seus filhos, haja vista ser essa uma instituição que se consagrou no processo de socialização e no da reprodução social, ao mesmo tempo em que sentem uma desconfiança em relação a ela.

Apesar de acreditarem que a escolarização constitui uma oportunidade a ser assegurada para que ocorra uma mobilidade social na vida de seus filhos, desconfiam de ser a escola um lugar que não lhes pertence.

Como depreendemos, a escola é, inevitavelmente, invadida pela presença dos fenômenos que ocorrem para além dos seus muros, apesar de reconhecermos que essa instituição possui sua própria cultura, denominada de cultura escolar. Ao mencionarmos o narcisismo, observamos que ele parece representar a “melhor” defesa contra as tensões da vida moderna. Assim como, as condições sociais predominantes parecem sugerir a presença de traços narcisistas, em diferentes graus, em todos nós.

As novas formas sociais exigem do sujeito novas formas de personalidade, novos modos de socialização e arranjos psíquicos, novas maneiras de se organizar a experiência. O conceito de narcisismo nos proporciona não um determinismo psicológico, mas uma forma de compreender o impacto psicológico das recentes mudanças sociais. Então, dizemos que mais do que empreender numa busca específica acerca do conceito de cultura narcisista e/ou do vazio, as ideias aqui apresentadas e discutidas pretenderam colocar em evidência as várias formas pelas quais tal conceito foi pensado e debatido na pesquisa sobre escola.

Observamos que, de alguma forma, o declínio da lei, dos valores, dos modelos, das referências e ideais do passado impeliu o esvaziamento contemporâneo. Trata-se da dificuldade presente em estabelecer laços minimamente duradouros,

decorrentes da perda de referências que sejam compartilhadas, da coerência que viabilizar o relacionamento dual. Sendo assim, podemos imaginar o quão patológica é a imposição da cultura a ponto de sufocar o sujeito, mas, também, não é mais saudável que o narcisismo se sobreponha em nossa sociedade ao ponto de colocar em risco os acordos sociais.

Os valores não deveriam se estabelecer a serviço das vontades individuais e utilitarismo; antes, deveria ser instituído um mínimo de limites éticos para assegurar a liberdade dos indivíduos em suas relações.

As transformações e as mudanças radicais, ocorridas no cenário político e econômico como a alteração nos valores, das ideias e dos costumes que formam a cultura ou as culturas da comunidade, influenciam diretamente a escola. Dessa maneira, podemos evidenciar que a escola está suscetível aos efeitos de uma crise econômica, social, política e cultural.

Assim, concluímos que, embora a escola se constitua como uma instituição complexa, torna-se necessário que se investiguem as influências vindas do lado de fora, para além de seus portões. A presença de traços narcísicos em nossa sociedade denuncia que o momento é de se eleger novas referências, modos de pensar e de agir. A escola deverá, também, discutir e refletir com seus agentes acerca das vicissitudes que a atual cultura tem imposto a ela. Tal escolha implica em abandonar o saudosismo do tempo passado, não a história vivida. Toda possibilidade de mudança e superação dos problemas enfrentados pela escola sugere demandar um esforço e envolvimento por parte de seus agentes.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G. e AVANCI, J. Q. **Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência.** Rio de Janeiro: Editora FIO CRUZ, 2004.

AZANHA, José Mario Pires. Cultura Escolar Brasileira: um programa de pesquisa. IN: _____. **Educação: Temas polêmicos.** São Paulo, Martins Fontes, 1995, pp. 67-78.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência.** Portugal, Lisboa: Edições 70, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O novo capital. IN: _____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2001, pp.19-34.

_____. As contradições de herança. IN: BOURDIEU, P. (coord) **A miséria do mundo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2003, pp.587-594.

_____. CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. IN: BOURDIEU, P. (coord) **A miséria do mundo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2003, pp.481-486.

BRENNER, C. **Noções básicas de psicanálise.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Imago, 1987.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, Porto Alegre, n.8, p.432-443, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes, IN: XAVIER, Libânia Nacif [ET al]. **Escola, Cultura e Saberes.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, pp. 9-28.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Paris: *Histoire de L'éducation*, n.38,1988, p.59-119.

COSMO, Norma e URT, Sonia da Cunha. **As contribuições da psicologia da educação para a escola: um estudo da produção científica da ANPED e da ABRAPEE.** Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mato Grosso do Sul, v.15, n.30, p.183-201, 2009.

COSTA D. e MOREIRA, J. Angústia e declínio da representação: Uma leitura psicanalítica do mal-estar na contemporaneidade. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), p.225-235, 2010.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades. Qué es una escuela justa?** Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2005.

EIZIRIK, C.; AGUIAR, R.; SCHESTATSKY, S. (organizadores). **Psicoterapia de orientação analítica: fundamentos teóricos e clínicos.** 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2005.

EIZIRIK, C. Sexualidade e pós-modernidade. *Revista de Psicanálise da SPPA*, São Paulo, Vol. XI (1), 2004.

ENRIQUEZ, Eugène. **A organização em análise.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FENICHEL, O. **Teoria Psicanalítica das neuroses.** Rio de Janeiro-São Paulo: Livraria Ateneu, 1981.

FORQUIN, Jean-Claude. **Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações.** Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. SESC São Paulo/ outubro 2003.

FREUD, S. (1910). **A Psicanálise Silvestre.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1979 V.XIII.

FREUD, S. (1923) **O Ego e o Id.** IN: _____. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1979. V.XV.

FREUD, S. (1917) **Luto e Melancolia.** IN: _____. Edição Standart Brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1979. V.XIV.

FREUD, S. (1914) **Sobre o narcisismo: uma introdução.** IN: _____. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1979. V.XIV.

FREUD, S. (1913) **Totem e tabu**. In: _____. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1979. V.XIII.

FREUD (1919). **‘Uma criança é espancada’ - uma contribuição ao estudo das perversões sexuais**. IN: _____. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago; 1979. V.XVII.

GABBARD, G. **Psiquiatria Psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2ªed., 1998.

GÒMEZ PÈREZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GREEN, A. **Narcisismo de vida, narcisismo de morte**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

KUPFER, M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2ª ed., São Paulo: Escuta, 2001.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da Psicanálise**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo: A vida americana numa era de esperanças em declínio**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEVISKY, David L (e colaboradores). **Adolescência e violência: consequência da realidade brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LISONDO, Alicia Beatriz Dorado de. Na cultura do vazio, patologias do vazio. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, n. 38, vol. 2, pp. 335-358, 2004.

MACIEL, M. **Sobre a relação entre Educação e Psicanálise**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.9, n.17, p.333-42, 2005.

MARIN, Alda Junqueira, BUENO, José Geraldo S., SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos Brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.124, vol. 35, pp. 171-199, jan/abr. 2005.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, Cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.23, n45, pp.11-36, 2003.

MIRANDA, Marília Gouveia de. *Psicologia e Educação: Um Estado da Arte*. Produção dos Programas de Pós Graduação em Educação. Trabalho apresentado no **VI EPECO - Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste** realizado em Campo Grande, MS, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A herança escolar desigual e as suas implicações escolares. IN: _____. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.59-82.

OLIVEIRA, É. C. S. e MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra**. *Psicologia & Sociedade*, 19 (1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

PEREIRA, L. e FORACCHI, M. (organizadores). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. 10ª Ed., São Paulo: Editora Nacional, 1979.

PEREIRA, M.; SANTIAGO, A.; LOPES, E. **Apresentação do dossiê Psicanálise e Educação**. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, n.01, v.25, p. 139-148, 2009.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise socio-histórica de alguns momentos decisivos da educação escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINEAU, P. Premisas básicas de La escolarización como construcción moderna que construyó a La modernidad. *Revista de Estudios Del curriculum*, Barcelona/Espanha, v.2, n.1. jan. 1999, 39-61.

SALLUM Jr., B. Classes, cultura e ação coletiva, *Lua Nova*, São Paulo, 65, p.11-42, 2005.

SANTOS, J. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.105-122, 2001.

SEVERIANO, Maria de Fátima, ESTRAMIANA, José Luis Álvaro. **Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Escola e Cultura Escolar: dimensões do currículo “especializado”. In: Filomena Maria Monteiro; Maria Lúcia Muller. (Org.). **Educação como espaço da cultura**. 1 ed. Cuiabá: Editora EdufMT, 2006, v. 2, p. 27-38.

_____. *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Curitiba, *Revista Educar*, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. **Cultura Escolar, Autoridade, Hierarquia e Participação: alguns elementos para reflexão.** Cadernos de pesquisa, nº112, p.125-135, maio, 2001.

SPOSITO, M. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, 2001.

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras.** Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, p.211-225, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto, N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1999.

UBINHA, Paulo de Tarso e CASSORLA, Roosevelt Moíses Smeke. **Narciso: polimorfismo das versões e das interpretações psicanalíticas do mito.** Revista Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v.20, n.3, p.69-81, 2003.

VIÑAO-FRAGO, A. **Tiempos Escolares, Tiempos Sociales.** Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

WINNICOTT, D. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302, 2007.